UNIVERSITE LAVAL

RAPPORTS DES JURYS

DU

BACCALAURÉAT

(Suivis d'une étude sur les auteurs grecs et latins par M. l'abbé J.-D. Lalonde, P. S. S.)

SESSION DE JUIN 1913

Publiés par le Comité permanent des Congrès de l'enseignement secondaire

QUÉBEC
IMP. L'ACTION SOCIALE LIMITÉE
103, rue Sainte-Anne, 103

1913

RB 149 297

UNIVERSITE LAVAL

RAPPORTS DES JURYS

DU

BACCALAURÉAT

(Suivis d'une étude sur les auteurs grecs et latins par M. l'abbé J.-D. Lalonde, P. S. S.)

SESSION DE JUIN 1913

Publiés par le Comité permanent des Congrès de l'enseignement secondaire

QUÉBEC
IMP. L'ACTION SOCIALE LIMITÉE
103, rue Sainte-Anne, 103

1913

Digitized by the Internet Archive
in 2024 with funding from
University of Toronto

https://archive.org/details/rapportsdesjurys00univ

RAPPORT DU JURY

DE LA COMPOSITION FRANÇAISE

« Dans l'automne qui suivit l'arrivée à Québec de Louis Hébert et de sa famille, le Père Joseph Le Caron bénit le premier mariage qui ait été contracté au Canada. Étienne Jonquet, natif de la Normandie, épousait Anne Hébert, la fille aînée du premier colon de la Nouvelle-France

« Vous supposerez que, pendant le festin des noces, auquel avait été conviée la petite colonie québecquoise, Louis Hébert offre ses vœux aux jeunes époux et dit ses espérances,

« Louis Hébert, qui était venu s'établir au Canada en vue de collaborer à la fondation d'une colonie chrétienne et à la conversion des sauvages « avait compris que le plus solide fondement de la prospérité d'un pays nouveau, c'est l'agriculture, qui attache le colon au sol en lui fournissant les premiers besoins de la vie et en le rendant indépendant des secours étrangers.» Il souhaite donc être le père d'une nombreuse postérité de défricheurs et de laboureurs, qui travaillent à la gloire de Dieu et de la France,

Voilà le sujet que nos Rhétoriciens avaient à développer, le 18 juin dernier. Pour la plupart, ils l'ont maltraité. Il faut bien l'avouer immédiatement, le résultat obtenu en discours a été lamentablement faible. La moyenne atteinte s'élève ou plutôt s'abaisse à 14.2 sur 36. Dans l'ensemble on n'a donc pas même su conserver la moitié des points. Sur 364 candidats, 33 seulement ont dépassé la note 20, et cinq ont pu atteindre un chiffre supérieur à 25. Le grand nombre a pataugé péniblement dans les alentours de 12 et de 13.

Vouloir tenir le mode de correction responsable de l'insuccès des candidats serait prendre un moyen aussi facile que peu loyal de ne pas trouver les vétaribles causes du désastre. Cherchons ailleurs et signalons rapidement quelques faits ou circonstances qui l'ont provoqué.

Ce que je consentirais d'abord à concéder, c'est que notre système de baccalauréat pût être pour un certain nombre une occasion d'insuccès immérité.

Des élèves qui font de bons devoirs, toute l'année, s'énervent parfois à l'heure de l'examen officiel et, à cause de ce regrettable état de nervosité, rédigent de pitoyables travaux. D'autres, des « piocheurs », des travailleurs acharnés, habitués à un labeur long et patient, sont forcés par les limites trop étroites pour eux du temps alloué à bâcler rapidement leur copie et fournissent un travail bien inférieur à ce qu'ils ont l'habitude de produire. Il arrive que l'on est indisposé ou mal disposé ; cela ne va pas, et c'est toute une

carrière peut-être qui, à cause de ce malaise, sera autrement orientée. Il advient aussi qu'un tel, ordinairement faible, ait une chance et devienne bachelier en passant, sinon à la barbe, du moins au nez de ceux qui ont plus de connaissances que lui, mais qu'une circonstance malheureuse ou un hasard quelconque empêche de réussir.

N'y aurait-il pas quelque chose à modifier de ce côté là ? Ne serait-il pas bon de tenir davantage compte des succès et du travail des élèves pendant la dernière année du cours de lettres au moins ? Et alors le titre de bachelier ou le certificat d'inscription serait non plus une simple preuve de succès dans telle composition rédigée tel jour, ou, comme on le dit parfois un peu irrévérencieusement, le résultat d'un coup de dé, mais un véritable témoignage de connaissances. Avec un tel système emprunté aux Jésuites qui, ne l'oublions pas, ont l'avantage d'avoir trois siècles et plus d'expérience dans l'enseignement, les élèves seraient davantage intéressés à la tâche quotidienne. Ils pourraient moins se fier sur un travail hâtif de quelques jours en vue d'un examen, travail d'ailleurs déprimant et nul au point de vue de ses résultats pour la formation intellectuelle de l'élève. On pourrait conserver le baccalauréat actuel comme concours général entre les maisons d'éducation, en lui réservant, pour lui garder son importance, un certain nombre des points alloués maintenant à l'examen officiel. Je soumets la question à qui de droit.

Et, supposé le cas où l'on trouverait plus rationnel d'en rester au système présentement en vigueur, ne serait-il pas désirable que le sujet de composition littéraire fût rédigé de manière à guider l'élève et non pas de façon à le tromper ou à l'égarer ? Étant donné le peu de temps que les candidats ont à leur disposition pour découvrir leurs idées, les grouper, les exprimer, il ne faudrait pas tout d'abord leur imposer la solution d'un casse-tête chinois.

Rappelons-nous combien la création d'un plan et la division d'un travail nous demandent parfois de temps et de méditation ; et n'allons pas exiger que nos étudiants trouvent « ex abrupto » ce que, nous-mêmes, nous pourrions chercher un peu longuement, peut-être. Il est inutile donc et nuisible même d'enchevêtrer le canevas du discours, d'en faire une espèce de labyrinthe mystérieux, savant et compliqué, dans lequel le candidat tremblant et énervé, talonné par la perspective d'avoir à terminer sa composition pour midi et cinq, s'égarera misérablement sans chance de trouver le fil d'Ariane qui le sauve. Soyons brefs, clairs et précis dans le canevas. Et nous pourrions, peut-être, en trois mots indiquer nettement la division à suivre.

Si on veut s'en tenir à des sujets historiques, à des sujets d'histoire du Canada, ce en quoi on a raison, à mon avis, ne serait-iil pas à souhaiter que l'on donnât à développer des sujets d'histoire rétrospective et non des sujets d'histoire anticipée ? Vaticiner sur l'avenir n'est ordinairement pas chose facile ; car il faut savoir marier la précision avec l'imprécision. Le don de prophétie est une grâce que Dieu n'accorde pas à tout propos ! Les petits prophètes, comme les grands, sont clairsemés dans ce bas monde.

***

Ces observations préliminaires, respectueusement soumises à qui de droit, suffisent, croyons-nous, à établir le fait que le candidat voyait se dresser autour de lui tout un ensemble de circonstances défavorables, propres à paralyser ses moyens d'action, et à intervenir fâcheusement dans son travail de composition, de nature à en affecter la valeur d'une manière appréciable autant que malheureuse, et parfois à avoir une répercussion funeste sur le chiffre du résultat.

Il est nécessaire, semble-t-il, sous peine de porter une appréciation trop sévère, de tenir compte de ce concours de menus faits et circonstances.

Qu'on n'aille pas croire que je vois là les seules causes de l'insuccès de cette année. Il suffit de parcourir rapidement un certain nombre de copies pour constater qu'il y en a d'autres et de plus graves. Retrouvons-en quelques-unes. Pour cela, voyons, en premier lieu, quel genre de composition littéraire les candidats avaient à traiter.

Ce qu'il y avait à composer, c'était un discours de circonstance dans lequel il fallait faire appel à ses connaissances historiques.

Mais par absence de réflexion, ou plutôt par défaut d'habitude de la réflexion et de l'analyse, trop peu ont vu comment procéder. Et cela nous a valu ces plans faux, ces divisions défectueuses qui ont irrémédiablement gâté un trop grand nombre de copies.

Le plan, c'est la charpente du discours. S'il est mauvais il arrive ce qui adviendrait à une maison dépourvue de poutres solides pour la soutenir.

Une qualité nécessaire à tout discours, comme à toute composition littéraire d'ailleurs, c'est la « couleur locale » qui est un « accord parfait des idées, des sentiments et du langage de l'orateur « avec le sujet, les circonstances », [1] le temps, le lieu et l'auditoire.

---

(1) Maury.

Pour l'atteindre il faut, avec des connaissances, posséder du bon sens et du tact. Pour ne pas se tromper du tout au tout, comme l'ont fait plusieurs, il eût été nécessaire de se demander en premier lieu qui parlait, en quelles circonstances, devant quel auditoire et à quelle époque.

On a beau dire, il est indispensable d'apprendre à fond les préceptes de l'art de bien écrire,tout comme les règles de la grammaire. Et ces prétendues « ficelles et recettes » [1], que l'on affecte, en certains quartiers sorbonniaques, de condamner comme des vieilleries et des choses démodées à cause des pitoyables résultats que l'on obtient en les sabotant, elles se révèlent d'autant plus nécessaires que le mépris que l'on affiche à leur égard est plus grand. Et nos rhétoriciens devaient passer par ces « arsenaux de l'éloquence », se demander d'abord quel était celui dont ils allaient développer les pensées.

L'orateur, c'est Louis Hébert, un brave colon, ancien apothicaire à Paris, qui a déjà fait de la culture pendant une couple d'années en Acadie, à Port-Royal. C'est donc un homme passablement instruit, mais qui n'a pas fait que je sache d'études poussées absolument à fond, qui ne prendra pas le ton d'un Bossuet des Oraisons funèbres, qui n'arrondira pas de périodes ronflantes, longues et savamment cadencées, qui ne citera pas les poètes et prosateurs antiques ni surtout ceux... des siècles futurs. Il parlera simplement,... tout simplement.

Comme il possède déjà passablement la géographie de la région dans laquelle il vit, et qu'il connaît les productions du pays, les indigènes, les explorations de Champlain, les courses apostoliques des missionnaires, il saura tirer parti de ces renseignements. Naturellement, pour les lui faire employer, l'élève devait posséder des connaissances géographiques assez précises. Il fallait qu'il eût dans la tête un peu autre chose que trois ou quatre phrases de manuel, suffisantes tout au plus pour passer un examen d'histoire du Canada.

Pour ce qui est des circonstances dans lesquelles Louis Hébert développe ses pensées, nous les connaissons. C'est pendant un dîner de noces qu'il parle. Il n'ira donc pas se lancer dans l'exposition d'une thèse ou dans une conférence agricole. Il fera tout bonnement un petit discours de circonstance.

Louis Hébert parle en présence du Gouverneur et du Père Le Caron, au milieu de la réunion de commis du magasin, de marins et d'artisans qui forment la petite population de Québec. Fût-il un

---

(1) Lanson.

homme très versé dans les lettres et les sciences, il doit néanmoins demeurer très simple dans la forme et dans les termes pour se tenir à la portée de ses auditeurs.

De plus il est logique de se demander quand est-ce que ce discours a été prononcé. Vraiment, on dirait que bon nombre de candidats n'ont même pas lu attentivement ce qui devait être le canevas. Plusieurs, faute de réflexion et de connaissances historiques, ont fait parler Louis Hébert comme s'il avait assisté au mariage de sa fille, en pleine cathédrale de Québec, le 15 juin 1913.

S'ils avaient pensé plus sérieusement, s'ils avaient possédé de bonnes idées d'ensemble sur l'histoire de leur pays et s'ils s'étaient demandé en quelle année ce mariage avait été contracté, ils n'auraient sûrement pas prêté à Louis Hébert des réflexions sur l'industrie laitière, comme si de la maison des noces on avait pu entendre le sifflet d'une beurrerie ou d'une fromagerie élevée quelque part sur le bord de la Côte de La Montagne.

A cause du manque de précision historique, parce que l'on n'avait pas l'habitude de réfléchir et d'analyser un sujet, et aussi, faut-il le dire, à cause de l'énervement du moment, on a communément brillé par le manque de couleur locale dans les pensées comme dans leur expression, quand ce n'a pas été par le manque complet d'idées. Ceux qui en ont eues de bonnes n'ont généralement pas su les lier, leur donner la suite logique qui fait qu'elles jaillissent pour ainsi dire l'une de l'autre et forment un tout bien complet.

Vraiment, à lire grand nombre des travaux présentés, on croirait que leurs auteurs ne savent pas ce que c'est qu'analyser un passage et mettre de l'enchaînement dans leurs idées. C'est comme s'ils n'avaient jamais fait un exercice d'analyse littéraire. On dirait qu'ils sont habitués à bâcler leurs devoirs n'importe comment, au plus vite, « pour se débarrasser », pour se livrer aux choses du sport ou vaquer à des occupations plus intellectuelles, mais qui n'ont encore que de lointains rapports avec leurs études. Le décousu qui règne dans certaines copies, les bévues qu'on y relève quelquefois laisseraient supposer que trop d'élèves se sont imposé pour loi de ne jamais regarder, dans une version, par exemple, quelle est la suite des idées, de ne pas se demander si leur traduction ne renferme pas de non sens ou de contradictions, de ne jamais examiner si leurs explications, leurs compositions ou leurs devoirs ne fourmillent pas de fautes de construction, de forme et d'orthographe. Cela laisserait en outre soupçonner, pour d'aucuns, que, leurs cours d'études durant, ils ont trop copieusement consulté les lumières et

surtout les cahiers de leurs voisins pour en reproduire servilement le contenu sur leur papier.

Le manque d'enchaînement logique dans les idées, telle a été la note dominante des copies présentées. Ce qui a, de plus, frappé les correcteurs à la lecture des épreuves, ça été le manque d'idéal qui en caractérisait un grand nombre. On s'est lourdement traîné dans le terre-à-terre. Il y avait pourtant moyen de développer quelques bonnes idées sur l'avenir du pays, sur le dévouement des missionnaires et leurs travaux apostoliques, sur la mission de la race française en Amérique.

Certes, il y a de bonnes copies ; c'est comme un repos de les lire. Leur lecture est d'autant plus agréable qu'elles sont plus rares. Au milieu de la platitude ordinaire, elles ont le pittoresque et comme la fraîcheur d'un oasis dont les palmiers se détachent avec leur panache de verdure sur la ligne uniforme du grisâtre océan de sable. Vraiment il y a là des promesses pour l'avenir. Et dans tel ou tel de ces travaux, il se rencontre d'excellents passages qui seraient à citer comme modèles. Mais de même que les peuples heureux n'ont pas d'histoire, de même passent ils un peu inaperçus ici. Et à cause de leur mérite relatif je les laisse légèrement dans l'ombre. Mais même parmi ces compositions pas une seule ne se soutient jusqu'à la fin.

Voilà pour le fond. Pour ce qui est des transitions le meilleur mode consiste dans l'enchaînement logique des idées. Or, nous l'avons remarqué plus haut, ce genre de liaison fait, en général, complètement défaut dans la grande majorité des épreuves. Et on ne semble pas s'être mis en peine de trouver d'autres ponts, si branlants fussent-ils, pour passer d'un ordre d'idées à un autre. Et en fait de transitions on se contente chichement de chevilles telles que « oui, car, mais, enfin, etc.»

***

La forme est-elle mieux traitée que le fond, au moins ? Nous devrions l'espérer. Hélas ! pour le grand nombre, c'est loin d'être brillant.

Dans un trop grand nombre d'épreuves il faut relever des phrases mal agencées, d'une construction barbare, d'une longueur à n'en plus finir, surchargées de « qui », de « que », de « dont », disposées de telle sorte qu'on en saisisse difficilement le sens. Il se rencontre des pages où elles sont coulées dans un moule uniforme. Il n'y a aucune variété dans l'agencement des propositions ou des termes. Tels ou tels passages sont bourrés de « ils », à tel point qu'on est

en danger de se perdre dans leur labyrinthe. Ailleurs il faut constater un goût intense autant qu'intempestif pour le pronom « on ». Il y en a d'accrochés partout. Ça et là vous trouvez des phrases incorrectes, obscures comme les idées qu'elles expriment.

Trop souvent il faut se buter à des phrases incomplètes. En certains cas c'est le complément qui y fait défaut. « Dieu me gra- « tifie par le mariage », écrit-on. Mais de quoi vous gratifie-t-il ? Il fallait le dire. « Ces vœux sont des plus propres en ces débuts « de la colonie », dit un autre. Ils sont « propres » à quoi ? Il s'agissait de le laisser entendre.

Ces incorrections reviennent trop souvent sous la plume de nos élèves, comme certains anglicismes d'ailleurs. Il est vrai que, vu la guerre qui leur est faite dans nos collèges, le nombre en diminue sensiblement dans les copies des élèves ; mais cela ne veut pas dire que tout le travail de sarclage est accompli. Outre les anglicismes de mots, il y a des anglicismes de construction plus difficiles, peut-être, à déloger que les premiers. Un des bons moyens de les extirper ne serait-il pas la pratique intelligente de la version anglaise sous la direction d'un professeur connaissant le génie de l'une et l'autre langue ? Pour cela, il faudrait que les élèves de nos cours classiques vissent dans l'anglais autre chose qu'une matière de dixième ordre qui leur est une occasion de chahut; il faudrait qu'ils fissent leurs devoirs régulièrement et avec soin et que, peut-être, la version anglaise devînt obligatoire pour tous au baccalauréat.

La syntaxe, ces quelques exemples le démontrent, n'est pas fort respectée, ou plutôt certains la vénèrent jusqu'au point de l'enfermer sous clef dans une cassette en se gardant bien d'en faire usage. C'est ainsi que d'aucuns emploient couramment « on » pour « nous ». Et il arrive que les deux pronoms se rencontrent indifféremment dans la même phrase. Il en résulte un méli-mélo bien embrouillant.

Le pronom « se », tout pronom de la troisième personne qu'il est, s'empare, lui aussi, par ci par là, des lieu et place du pronom « nous », comme dans « nous espérions pouvoir s'embarquer ».

En certaines circonstances il s'en rencontre qui confondent le relatif complément direct « que » avec le relatif complément déterminatif ou indirect « dont ». C'est ce qui leur fait écrire : « Le « colon tire tout ce qu'il a besoin de la terre », au lieu de « tout ce « dont il a besoin.» D'autres vont même jusqu'à confondre « qui » sujet et « que » complément. Et à cause de cela, ils vous disent : « l'honneur qu'il m'est fait » pour « l'honneur qui m'est fait.»

Il y en a pour qui les règles du participe semblent ne pas exister.

Vous en trouvez même qui oublient d'appliquer les règles d'accord du verbe avec le sujet.

Pour ce qui est de la ponctuation comme de l'accentuation, certaines copies semblent prouver que leurs auteurs ont rompu toute relation avec elles.

On me dira, peut-être, que ce sont là fautes de distraction. Je le concède, pour un instant ; mais alors cela encore prouve que nos élèves n'ont pas acquis l'habitude de réfléchir, que trop d'entre eux écrivent à la diable, sans aucun souci de la grammaire et du dictionnaire.

On pourrait me répliquer aussi peut-être que je ne montre que le revers de la médaille, que je tire des conclusions générales de cas isolés. Pour ce qui est de ces cas isolés, il en est qui reviennent si fréquemment qu'ils finissent par perdre quelque chose de leur isolement.

Assurément y a des travaux rédigés en une langue excellente, précise et correcte, mais ils sont trop peu nombreux. Et leur présence n'a pu faire monter la moyenne des points accordés à l'ortographe qu'au chiffre de 2.8 sur 6.0. Ce résultat, à lui seul, comporte une certaine signification, je crois.

Pour s'habituer au respect involontaire et comme inné des règles de la grammaire française et de l'ortographe, il faudrait que, même quand il brosse rapidement une explication ou qu'il expédie à la hâte soit un brouillon de devoir soit une composition quelconque de mémoire, l'élève eût l'œil à la forme de la phrase ainsi qu'au vêtement des mots. Et il ne serait peut-être pas mauvais que toujours il y eût quelques points alloués pour la tenue littéraire, la correction de la copie. Le professeur pourrait ensuite, ce me semble, signaler en classe les principales fautes commises, en même temps que les barbarismes, les termes impropres, les mots au sens trop vague. Ce serait là un travail profitable, à mon avis. Petit à petit l'élève s'accoutumerait à écrire convenablement. Il prendrait l'habitude d'employer le terme propre. Le vague « chose » et le nuageux « cela » cèderaient avec avantage au terme précis la place qu'ils ont usurpée. Et ensuite on n'irait pas écrire « un mariage célébré » pour « un mariage contracté », « prospérité » pour « postérité », « colonisation » pour « colonie », « effusion » pour « diffusion » « parodiant » pour « commentant », « se subsister » pour « se sustenter », « nouveaux hymens » pour « jeunes mariés » et autres termes impropres qui trop souvent reviennent sous la plume de l'écolier.

Une autre chose qui nous frappe à la lecture de maints travaux, c'est la pauvreté du vocabulaire qui leur est commune. La gent

étudiante ressasse trop fréquemment les mêmes expressions. Il est évident qu'elle lit peu ou mal, qu'elle ne remarque aucunement la forme des œuvres qu'elle parcourt, que le dictionnaire lui est un labyrinthe dans lequel sa nonchalance intellectuelle l'empêche de s'engager. Cette pénurie tout comme le manque d'idées et de connaissances peut aussi provenir du fait que nombre de jeunes gens, sous prétexte qu'elles sont trop sérieuses, dédaignent les œuvres littéraires et historiques de longue haleine et de bonne tenue, dont la lecture intelligemment faite leur serait si utile, et se repaissent l'esprit de la maigre pitance que leur offrent une certaine littérature dite légère parce qu'elle est vide de pensées et d'éléments vraiment littéraires, de petits romans d'aventures dans la plupart desquels le fond, parce qu'il est nul, est à la hauteur de la forme, et les grands journaux jaunes comme la plupart des magazines pour qui l'épaisseur tient lieu du reste.

Il me semble en outre que cette pénurie de vocables provient de ce que dans leurs conversations les élèves n'ont aucun souci de chercher le mot propre pour exprimer leur idée, de ce qu'on néglige peut-être trop d'apprendre par cœur des morceaux de grands auteurs, de ce qu'on méprise la mémoire des mots qui ne mérite certes pas le dédain dont on l'accable aujourd'hui. Apprendre mot-à-mot telle ou telle tragédie de Racine et de Corneille, certains passages de La Bruyère, des Oraisons funèbres de Bossuet, ou de Chateaubriand, quelques-unes des plus belles pages de Victor Hugo, de Lamartine, de Lamennais ou de Louis Veuillot, n'aurait-il pour résultat, et il en a d'autres, que d'enrichir notre vocabulaire, nous devrions conserver cette méthode de formation.

***

Il n'y a pas à nous le cacher, une forte partie de nos écoliers sait mal le français. « Les élèves ne connaissent plus l'orthographe, « ni les règles de la grammaire, ni la propriété des termes ; le goût, « le sens littéraire leur font défaut ; ils n'ont ni enchaînement dans « les idées ni aucune composition.» Cette phrase découragée « d'un « des principaux artisans du gâchis dont tout le monde se plaint en « France », [1] d'un homme dont les méthodes germaniques tendaient à mettre les intelligences en « fiches » et n'ont réussi qu'à les mettre en friche, cette phrase de M. Lanson peut s'appliquer à un trop grand nombre de ceux qui se sont présentés cette année à l'examen officiel dans la Province de Québec.

---

(1) L'abbé Dion.

La composition littéraire est dans l'ensemble et d'un bout la matière la plus faible. Et si le fait se répétait, nous nous verrions obligés de dire, avec Émile Faguet, que « la compositions française « commence à être la honte de la jeunesse française.»

Il faudrait donc, et c'est par là qu'il faut commencer, que nos écoliers apprissent à fond la grammaire française et qu'on leur fît prendre l'habitude d'écrire correctement, d'une manière précise, même quand ils composent à la volée. Il serait à déplorer, je le crois, que dans les classes du cours commercial de nos collèges classiques on enlevât au français quelque chose de son importance, sous prétexte de formation plus complète au point de vue des mathématiques ou de l'anglais. Avant d'apprendre la langue du voisin, apprenons bien la nôtre.

On se plaint- en certains quartiers, qu'à leur sortie de la Rhé, torique nos élèves ne sont pas suffisamment préparés pour être admis à l'École des Hautes Études Commerciales. Ce n'est pas le but de l'enseignement secondaire classique de former, de préparer spécialement les élèves à l'enseignement supérieur commercial. De même que sous prétexte de paraître pratique il ne faut pas négliger la culture du français, de même faut-il ne pas négliger l'étude de l'histoire. On a vu pour quelle grosse part le manque de connaissances en cette matière a été dans le désastre de cette année. Une bonne formation historique est nécessaire aujourd'hui plus que jamais, ne serait-ce qu'au point de vue de la polémique, de l'apologétique, des discussions de plus en plus fréquentes qu'il faudra soutenir contre les ennemis de notre religion et par conséquent de notre nationalité. Ces gens-là ne tirent leur force que de notre faiblesse et de notre ignorance.

Qu'on n'aille pas s'imaginer que toute la science historique est renfermée dans un mince et sec volume parfois mal fait comme la presque totalité de nos manuels d'histoire du Canada. Elle s'acquiert au cours de la lecture intelligente d'œuvres de choix qui, en même temps qu'elles instruisent l'élève, lui montrent comment mettre de la suite logique dans les idées, comment agencer les phrases, de quelle manière en varier les tours, et lui communiquent petit à petit cette richesse de vocabulaire qui en général nous fait défaut, à nous, Canadiens français.

Afin de pourvoir les élèves de ces ressources qui préparent d'une manière excellente leur intelligence à l'étude de la philosophie et des sciences naturelles, restons fidèles à la vieille culture classique. Elle est nécessaire à la formation intellectuelle de nos hommes de professions libérales. Entre le médecin ou l'avocat qui a fait sérieusement ses études secondaires et celui qui les a escamotées d'une

manière ou d'une autre, il y a presque toujours la distance qui sépare l'homme de profession de l'homme de métier. N'allons donc pas aliéner par parcelles et comme à notre insu le domaine du grec et du latin, du français et de l'histoire. Ne cédons rien, pas même le vers latin et le thème grec. Si on rétrécit le champ sous prétexte de donner aux jeunes gens une préparation plus pratique à leur future carrière, on nuit au développement de leur intelligence. Le résultat est qu'ils ne savent ni raisonner ni s'exprimer. Et, comme le dit Émile Faguet, « ils ne savent pas le français, parce qu'ils ignorent le latin.»

Enfin, et je termine par là, pour réussir il faut travailler, et travailler encore. Ce qui est nécessaire, ce n'est pas le travail fiévreux et hâtif de la veille d'un examen, mais le labeur consciencieux et constant, intelligent et bien ordonné, de tous les jours, de tout un cours d'études. Les élèves auront beau avoir les meilleurs professeurs qu'on puisse rêver, s'ils n'ont d'attention que pour les choses de la « balle au champ », du « ballon » ou du « gouret », s'ils ne songent qu'à se distraire et à s'amuser, s'ils perdent leur temps en des lectures vaines ou inutiles, il est évident que logiquement ils aboutiront aux pires désastres, quelles qu'aient été les études, quels que soient les soins, la valeur et le dévouement de ceux qui ont accepté la charge de former leur intelligence.

Un des grands remèdes, sinon le principal, aux maux que nous avons déplorés pendant la correction des épreuves du baccalauréat de juin 1913, c'est le travail, le travail persévérant et éclairé. C'est peut-être ce qui manque le plus.

Jean-Thomas Nadeau, ptre
de l' « Action Sociale »

RAPPORT DU JURY

DE LA VERSION GRECQUE

Transporter en notre langue un texte étranger, ce n'est pas rendre par un mot quelconque le mot correspondant du texte, mais avant tout exprimer l'idée enchâssée dans la phrase à l'aide des mots, puis la traduire en un français aussi pur et aussi clair que possible. Cette intelligence de l'idée suppose qu'on a décomposé les phrases et les propositions, qu'on a étudié de près les liens qui les rattachent les unes aux autres. Dans une langue synthétique comme la grecque, les rapports sont manifestés par les particules de coordination et de subordination. De la valeur de ces particules dans la phrase donnée il faut d'abord se rendre un compte exact, si l'on ne veut pas « paraphraser d'une manière plus ou moins élégante le sens général des textes qu'on traduit.» En agissant autrement, l'on ne peut que trahir la pensée de leur auteur et... sa propre incompétence.

Les élèves devraient se souvenir de ces quelques principes avant d'aborder la traduction du texte qui leur était proposé et que voici :

Phédon raconte l'entretien où Socrate lui explique comment l'on devient misanthrope.

Ἥ τε γὰρ μισανθρωπία ἐνδύεται ἐκ τοῦ σφόδρα τινὶ πιστεῦσαι ἄνευ τέχνης, καὶ ἡγήσασθαι παντάπασί γε ἀληθῆ εἶναι καὶ ὑγιῆ καὶ πιστὸν τὸν ἄνθρωπον, ἔπειτα ὀλίγον ὕστερον εὑρεῖν τοῦτον πονηρόν τε καὶ ἄπιστον, καὶ αὖθις ἕτερον· καὶ ὅταν τοῦτο πολλάκις πάθῃ τις, καὶ ὑπὸ τούτων μάλιστα οὓς ἂν ἡγήσαιτο οἰκειοτάτους τε καὶ ἑταιροτάτους, τελευτῶν δὴ θαμὰ προσκρούων, μισεῖ τε πάντας καὶ ἡγεῖται οὐδενὸς οὐδὲν ὑγιὲς εἶναι τὸ παράπαν· ἢ οὐκ ᾔσθησαι οὕτω τοῦτο γιγνόμενον; — Πάνυ γε, ἦν δ' ἐγώ. — Οὐκοῦν, ἦ δ' ὅς, αἰσχρόν; καὶ δῆλον ὅτι ἄνευ τέχνης τῆς περὶ τὰ ἀνθρώπεια ὁ τοιοῦτος χρῆσθαι ἐπιχειρεῖ τοῖς ἀνθρώποις; εἰ γάρ που μετὰ τέχνης ἐχρῆτο, οὕτως ἂν ἡγήσατο, ὥσπερ ἔχει, τοὺς μὲν χρηστοὺς καὶ πονηροὺς σφόδρα ὀλίγους εἶναι ἑκατέρους, τοὺς δὲ μεταξύ, πλείστους.

Le titre indiquait, assez pour qu'on ne s'y méprît pas, la signification générale de ce passage empruntée à Platon (*Phédon*, c. 39). Une étude de la misanthropie peut sembler un sujet bien abstrait, trop abstrait même pour des élèves de rhétorique. Si les nôtres s'étaient rappelé les principes de leurs manuels concernant les procédés de développement (v. g. Dion : *Poétique et Rhétorique*, p. 236), ils auraient vite reconnu l'angle spécial sous lequel Socrate considère la misanthropie. Cette découverte leur eût singulièrement facilité l'intelligence du texte.

***

Quand on en cherche avec soin la composition littéraire et l'agencement grammatical, trois parties assez nettes s'en détachent. La première énonce les *sources* de ce vice (ἐκ τοῦ). De la cause générale, méconnaissance des hommes ou absence de l'esprit de discernement (ἄνευ τέχνης), découlent des effets qui sont eux-mêmes des causes particulières. Le misanthrope en puissance croit trop naïvement à l'honnêteté de ses semblables (ἡγήσασθαι) ; il éprouve la désillusion de s'être trompé (εὑρεῖν) et attribue à tous ses semblables la faute de quelques-uns d'entre eux (ἡγεῖται). Avant d'indiquer cette dernière cause Socrate, comme dans une deuxième partie, résume d'abord les deux premières au moyen d'une proposition temporelle (ὅταν ; cf. Ragon, *Syntaxe*, § 277) ; il les fortifie par une complétive au passif (πάθῃ ὑπὸ τούτων ; Ragon, § 173) accrue d'une relative conditionnelle (οὓς ἄν ; Ragon, § 272, 281) ; enfin il marque le *résultat* commun à toutes ces sources réunies : la haine que le misanthrope voue à tous ses égaux (μισεῖ). Une troisième partie dialoguée déclare enfin, par une proposition au mode irréel (εἰ ἐχρῆτο, αν ἡγήσατο ; Ragon, § 265, remarque 1), que le malheureux eût échappé à ce vice s'il avait eu de la société humaine une connaissance un peu plus raisonnée seulement. C'est l'exception chez les hommes, non la masse, qui est absolument bonne ou absolument mauvaise.

Ce conseil, délicatement insinué au misanthrope, d'acquérir une expérience plus complète des hommes achève notre texte. La pensée, on le voit, est tout entière ramassée dans le mot τέχνη . Enfermé dans cette dissertation philosophique et précisé vers la fin par l'expression περὶ τὰ ἀνθρώπεια , il désigne à la fois, d'une façon exacte, l'esprit de discernement et, d'une manière plus générale, l'art de manier les hommes. Les deux particules qui l'accompagnent opposent l'un à l'autre les deux aspects logiques de la dé-

monstration : l'élément négatif (ἄνευ) ou la cause générale de la misanthropie, l'élément positif (μετά) ou les remèdes du mal, en somme d'où il provient et comment on aurait pu le prévenir.

***

L'ensemble du texte étant ainsi compris, il ne restait plus qu'à serrer, d'après le contexte et la grammaire, la signification de quelques termes. Le sens causal de la métaphore ἐνδύεται ressortait de la forme ἐκ τοῦ (cf. Démosthène : *2e Philippique*, 27 ; Ragon, § 282, 3e emploi) qui la suit. L'erreur là-dessus entraînait une traduction absolument fautive de toute la première partie grammaticale du texte, et même de la deuxième. A τοῦτον , reprise de τινὶ , répond ἕτερον : dépourvu d'article, il tient la place d'un pluriel français et sert à épargner les différents termes d'une énumération. Vu la forme dialoguée de la troisième partie, ἦν δ' ἐγώ ne peut être que l'équivalent du tour français « répondis-je ». La liaison θαμὰ (τε ἅμα) entre τελευτῶν et προσκρούων ne saurait faire illusion. La valeur adverbiale du premier est bien connue (Ragon, § 301, remarque 1). Τε relie ce premier adverbe à ἅμα , « en même temps, aussi bien, d'ailleurs (Ragon, § 309) » ; ce dernier n'a plus guère d'influence dès lors sur προσκρούων , qui correspond ici à peu près à l'un de nos adjectifs « désarçonné, désillusionné.» Dans la phrase finale, les conjonctions οὕτως et ὥσπερ , loin d'être indépendantes l'une de l'autre, appartiennent à une même proposition comparative (Ragon, § 274). L'adverbe μεταξύ précédé de l'article ne peut créer aucune obscurité (Ragon, *Morphologie*, § 129, remarque 1).

***

Même après qu'ils eussent ainsi déblayé le sol, nous excuserions encore nos élèves d'avoir eu quelque peine à en remuer la terre. Les expressions que nous venons de souligner rendaient difficile l'intelligence parfaite d'une pensée abstraite comme celle de ce texte. La difficulté est telle que, sur cinq imprimés où nous avons cherché la lumière, ἕτερον est omis par deux des traducteurs, προσκρούων laissé de côté par trois d'entre eux.

Du moins les élèves n'ont pas le droit d'ignorer les diverses formes de la proposition causale (Ragon, *Syntaxe*, § 172, remarques 3 et 4, § 257-8, § 282, 3e emploi), les lois du mode irréel (§ 265), les sens divers du participe (§ 296-323) et le rôle un peu compliqué de

la particule ἄν (§ 225, remarque). S'ils avaient bien su les règles si nettes du grec concernant ces divers sujets, ils auraient réussi à rendre assez exactement le passage.

Bien que notre interprétation prête encore le flanc à la discussion, nous proposons cependant de le traduire ainsi :

« La misanthropie a sa source dans l'absence de l'esprit de discernement. L'on se fie trop à un homme ; on le considère comme absolument honnête, sincère et digne de foi. Peu après, l'on s'aperçoit que celui-là même est malhonnête et indigne de sa confiance, que d'autres le sont pareillement.

« Quand à plusieurs reprises on a subi cette impression, et surtout de la part de ceux que l'on aurait volontiers regardés comme ses familiers et comme ses plus intimes amis, à la fin, désappointé, on prend tout le monde en grippe. Aussi bien, l'on s'est mis en tête qu'absolument personne n'est parfaitement honnête.

« Ne t'es-tu pas aperçu que ce vice s'acquiert bien de la sorte ? — Exactement ainsi, répondis-je. — Et ne trouves-tu pas que c'est là une honte ? N'est-il pas évident aussi que c'est en dédaignant l'art de manier les hommes que le misanthrope essaie de les conduire ? Pour peu qu'il connût cet art, il songerait que l'humanité est ce qu'elle est : les hommes absolument bons ou absolument méchants sont tous deux chose très rare ; les gens du commun (*les bourgeois*) sont légion.»

***

La part que nous avons prise à la correction nous a permis de constater deux défauts chez nos élèves de rhétorique. D'une part, ils ne semblent guère avoir l'habitude de l'abstraction, des démonstrations philosophiques. D'autre part, on s'étonne de la forme peu littéraire, de la tournure peu française qu'ils donnent à l'expression des idées qu'ils ont comprises.

Comme remède, pour les engager à améliorer la tenue de leur traduction, nous proposerions d'abord que l'on élève à cinq, à sept et même à huit, le nombre des points accordés pour l'allure française de la version. En vue de corriger le premier vice, il faudrait sans doute habituer davantage les élèves à l'analyse logique et grammaticale des textes étrangers, leur enseigner à tirer un meilleur parti, pour la version, des règles de la grammaire. Surtout l'on pourrait, au lieu de les faire s'évertuer sur des textes philosophiques

dont la profondeur dépasse leurs connaissances actuelles, appliquer nos élèves de rhétorique à la traduction de récits même un peu compliqués.

En facilitant la tâche des étudiants, l'emploi de ce moyen rendrait moins lourde celle des membres du jury.

C.-Edmond Chartier, ptre

professeur au Séminaire de Sherbrooke.

———

RAPPORT DU JURY

DE MÉTAPHYSIQUE

Tâche difficile et ingrate que celle du rapporteur d'un comité de correction! Son rôle, somme toute, se borne à signaler les défauts plutôt que les qualités. Forcément aussi, il ne peut être complet... Comment ne pas laisser dans l'ombre des choses, voire très importantes, quand l'on songe qu'au baccalauréat, juin 1913, Messieurs les correcteurs en métaphysique avaient à lire et à apprécier près de trois cents copies dont chacune, en moyenne, contenait une bonne douzaine de pages? Aussi bien nous nous contenterons d'attirer l'attention des élèves tout spécialement sur les plus grosses fautes commises. Inutile d'ajouter que l'auteur de ce travail ne veut point se procurer le mesquin plaisir de taquiner ou de blesser qui que ce soit. Il n'a en vue que la formation philosophique — formation éminemment nécessaire aujourd'hui — de tous ceux qui, de plus en plus nombreux, suivent les cours de sciences dans nos séminaires et nos collèges classiques.

Et pour procéder avec ordre, nous diviserons ce rapport en deux parties: l'une, *générale*, qui traitera de la façon parfois *étrange* dont les élèves semblent comprendre la métaphysique; l'autre, *spéciale*, qui aura pour objet les questions demandées au dernier examen.

I

A en juger par un grand nombre de copies, beaucoup de candidats ne paraissent pas comprendre le pourquoi de la métaphysique, sa raison d'être dans un traité de Philosophie. Pour plusieurs, malheureusement, cette partie si capitale consiste dans une série de thèses affichées au programme, apprises par cœur, sans aucun lien logique! On se tient trop à la lettre, et pas assez à l'esprit... sans tenir compte, hélas! que celui-ci seul vivifie, et que celle-là tue... Quand, en classe, le professeur dit à son auditoire que la métaphysique est « la science de l'être », la science « des premiers principes et des premières causes », il énonce une vérité indéniable, un dogme philosophique très fondamental, parce que gros de conséquences. Il faut bien l'admettre, il y a eu dans le monde de la pensée des philosophes appelés Kant, Comte... Un

jour ils ont parlé, ils ont écrit ; et, un moment, presque tout l'univers s'est tourné vers eux, croyant bien qu'ils apportaient à la terre la solution de tous les problèmes. Il faut bien l'admettre aussi, ils ont fait école... Et, de nos jours encore, ils comptent de sérieux et d'ardents disciples... Emmanuel Kant soutenait que seul l'être logique existe. Tout ce qui nous entoure n'est que la création de nos esprits. Auguste Comte battait en brèche ce qu'il appelait les « entités cachées », les « qualités occultes » de la vieille métaphysique, pour faire place au sensible, au concret, au palpable qui seuls, selon lui, sont des réalités vraies. Et donc plus rien de réel, plus rien de stable, plus rien d'absolu. D'un côté le kantisme, avec sa conclusion toute naturelle, le modernisme ; de l'autre, le positivisme qui a donné naissance à l'agnosticisme contemporain.

Or, la métaphysique, et surtout, la métaphysique scolastique, parce que, d'une part, croyant à l'être réel qui a une existence en dehors de nous, et, d'autre part, admettant ces « entités cachées », ces « qualités occultes » dont s'est moqué Comte, veut faire remonter sur leur trône, d'où on les fait si injustement descendre, « l'absolu » et le « stable ». Elle est donc la réfutation directe, précise, du kantisme, du positivisme et de tous leurs dérivés. Tous les élèves se rendent-ils compte de cela ? Et cette série de thèses qui souvent semblent si ennuyeuses, a spécialement pour but de démontrer qu'il y a une réalité, en dehors de nous existante, objective, bien que générale et indéterminée.

Après s'être fermement convaincus de la réalité de l'absolu, après avoir placé et classé dans leurs jeunes intelligences ces principes premiers, fondement de toutes choses, — c'est le propre de l'Ontologie, — dans une autre partie nommée Métaphysique Spéciale, ils font l'application de ces mêmes principes soit aux substances corporelles (Cosmologie), soit aux esprits (Psychologie), soit à Dieu (Théologie naturelle). Voici un exemple frappant de ces applications. Il est démontré en Ontologie que, pour exister, tout être contingent a besoin d'une cause qui, médiatement ou immédiatement, est un être nécessaire. Et lorsqu'un peu plus loin, en Cosmologie, l'on veut prouver la création immédiate du monde par Dieu, sont-ils nombreux les élèves de philosophie qui, voient, dans cette thèse, un emploi heureux de cette autre préalablement expliquée ?

Certes, il n'est pas surprenant de rencontrer tant de jeunes gens qui trouvent la métaphysique fade et d'aucune utilité pratique. Si, au lieu de se charger la mémoire de phrases et de mots pour répondre plus ou moins bien à l'examen, ces mêmes jeunes gens s'efforçaient de voir clair dans toutes ces questions, pour eux

oiseuses, combien ils étudieraient et aimeraient davantage la métaphysique ! C'est à cette seule condition qu'ils saisiront toute l'importance, tout le bon sens, toute la nécessité de cette science. Ils pourront ainsi répondre à ces hâbleurs qui se targuent de tout savoir parce qu'ils s'intitulent positivistes, pragmatistes, etc, etc. La métaphysique bien comprise leur apprendra une fois de plus qu'il n'y a rien de nouveau sous le soleil, que les positivistes contemporains sont ni plus ni moins les physiologues de l'antiquité qui s'absorbaient dans l'étude de la nature, que les pragmatistes sont aussi, ni plus ni moins, les sophistes anciens qui substituaient à l'idée de vérité, l'utilité pratique ou la coutume sociale. Oui, la métaphysique *sue, raisonnée, digérée*, les empêchera de sombrer dans un matérialisme abject — comme il arrive malheureusement à quelques-uns — ou de vivoter d'une vie qui n'a de religieux que le « vouloir pas faire de peine à sa mère » ou le « faire comme les autres » !

Mais qu'on le sache bien, pour arriver à ce résultat désirable, il faut faire autre chose que d'emmagasiner dans sa mémoire affolée les seules questions du programme, d'élaguer tout ce qui n'y est pas inscrit. Cette méthode antipédagogique est très funeste aux élèves qui doivent avoir un autre but que d'être porteurs d'un diplôme. Nos séminaires et nos collèges, Dieu merci, quoi qu'on en dise, ne sont pas des « fours à bacheliers ». Et donc, de cette manière de faire, seuls les élèves sont les grands coupables. Au reste, si jeunes soient-ils, ils doivent, par leur expérience personnelle, se convaincre qu'ils seront d'autant mieux préparés à leur examen de philosophie qu'ils auront une vue plus synthétique de toute la manière.

II

Comme à l'ordinaire, les questions de métaphysique comportaient des définitions et des thèses. Nos observations — charitables toujours — porteront donc sur cette double série.

Très souvent, dans les définitions données, on passe un ou deux mots importants, ce qui fait que cette définition ne peut plus absolument s'appliquer à la chose définie. Ainsi, quelques-uns définissent la cause efficiente: « un principe qui produit ». D'autres, en assez grand nombre, n'étant pas très au courant des véritables définitions, ont cru bon d'en inventer. Nous en donnons ici quelques échantillons.

L'appétit irascible, selon un candidat, est « celui qui fournit e polygone de sustentation à tous les grands efforts » ! Jusqu'à

présent, on avait toujours admis que le simple est la négation des parties, ou que, pour être composé, il faut avoir au moins deux parties. Un élève a trouvé moyen de remplacer l'ancienne définition par la suivante : « Le simple, écrit-il crânement, c'est ce qui est (sic) composé d'une seule partie » ! Pour un troisième, l'appétit n'est plus une faculté qui tend vers un objet connu, mais bien le « désir naturel des choses que réclame la nature ». Et la volonté antécédente et conséquente de Dieu, les auteurs la définissent mal... C'est du moins ce que pense un futur bachelier. Désormais la volonté antécédente et conséquente divine sera celle « quæ existit in mente divina sine fundamento in rebus (antecedens) vel cum fundamento in rebus (consequens) » ! En toute justice, nous devons dire que ces inventeurs nouveau genre forment le très petit nombre, heureusement.

Plus généralement, on définit l'abstrait par le concret, et réciproquement. Pour plusieurs, la simplicité n'est pas la *négation* des parties mais *ce qui* n'a pas de parties, et la composition, non pas l'*union* des parties, mais *ce qui* a des parties. Les exemples, les exemples, comme on ne s'en occupe guère! Toutes ces lacunes, toutes ces confusions sont encore une preuve manifeste de cette tendance, communément constatée chez les candidats, à s'astreindre, sans les comprendre, aux mots plutôt qu'au sens des définitions. Elles dénotent encore, ces lacunes et ces confusions, le manque d'efforts persévérants chez beaucoup de nos élèves. Pour apprendre une définition, la retenir, ordinairement, sauf de rares exceptions, il est besoin d'un travail pénible, de tous les jours, que tous n'ont pas le courage de fournir.

La plupart aiment mieux les thèses. Ils y trouvent de plus favorables occasions d'exercer leur verve, leur talent littéraire, et même, « d'en faire » pour employer le langage écolier.

Pour répondre aux questions de la seconde série, les élèves doivent faire un *court* exposé de la thèse à prouver, et ensuite, énoncer et expliquer les arguments qui la démontrent. Cependant, il ne faut pas oublier que « l'état de la question » est l'accessoire et non le principal. C'est étrange, nous avons rencontré un assez grand nombre de copies où, comme état de question, les candidats ont fait entrer, sans ordre, pêle-mêle, maintes définitions qui n'avaient rien à y voir. Pourquoi, par exemple, dans la première thèse, celle de l'infini, quelques-uns ont-ils perdu leur temps et leur encre à transcrire tout ce que dit Lortie sur le fini et l'infini, aux paragraphes I, II, pp. 344-345 de son volume premier ? Après tout il fallait démontrer qu'avec du fini ajouté à du fini il est impossible, d'arriver à la notion de l'infini, mais que cette notion s'obtient en

enlevant les limites au fini. Toute la question tournait donc autour de l'infini. Et partant, donner la seule définition de l'infini eût été suffisant, ce semble, pour le bref état de question exigé. C'est la même faute qui a été commise dans les autres thèses. Avant de prouver que l'âme humaine est essentiellement et intégralement simple, certains élèves ont cru plus sage de commencer par faire une longue théorie sur la substantialité de l'âme ! Encore une fois, était-ce bien là la question ? Depuis longtemps on a fait une distinction réelle entre le mal moral, ou le péché, et le mal physique. Et il est extrêmement important de savoir que le bon Dieu ne peut vouloir le premier ni *per se* ni *per accidens*. Pour ce qui est du mal physique, la philosophie enseigne que le bon Dieu ne peut pas le vouloir *per se* mais *per accidens*. Il est donc évident que la thèse du mal moral n'est pas celle du mal physique. Alors, comment se fait-il que, plusieurs candidats, pour démontrer que le bon Dieu ne peut jamais vouloir le mal moral, faisaient, préalablement, une dissertation sur le mal physique ? Peine perdue !

Une fois pour toutes, que les élèves se convainquent bien que l'état de question n'est pas aussi important que la thèse elle-même. Il suffit de dire brièvement, voire très brièvement, ce dont il s'agit. Pour cela il n'est pas besoin, comme quelques-uns l'ont fait, de remplir toute une page de papier écolier, et même plus.

Les thèses se prouvent par des arguments dont la valeur et le nombre — est-il besoin de le dire — ne sont pas les mêmes. Voilà un point sur lequel les élèves doivent bien se renseigner. Et, dans un argument, ce qu'il faut chercher, avant tout, ce n'est pas la longueur des mots ou des phrases qui le composent, mais bien son pourquoi, son moyen terme, son moyen de démonstration. Qu'on nous permette un exemple qui illustrera et fera comprendre ce que nous voulons avancer. La thèse de l'infini, question demandée au dernier examen, comporte trois parties : a) le fini ajouté à du fini ne peut pas nous donner de l'infini : la *raison*, c'est parce que l'infini est illimité et le fini est toujours limité ; b) il est possible à notre intelligence d'arriver à la notion de l'infini en enlevant les limites au fini : la *raison*, c'est parce que notre intelligence est douée du pouvoir abstratif ; c) en fait, notre intelligence arrive à la notion de l'infini en enlevant les limites au fini ; la *raison*, c'est que nous exprimons les choses comme nous les comprenons, et le mot que nous employos pour signifier la notion d'infini est un terme positivo-négatif. Voilà les trois preuves que les élèves devaient retenir et comprendre. Mais que de confusions, que de méprises dans cette question pourtant si simple !

Pour ce qui est de la simplicité de l'âme, plusieurs élèves se sont acharnés sur le dernier argument—de maigre importance—celui de l'unité des sensations, et ont à peine effleuré les principaux. D'autres, férus du nombre, ont répété sous une forme *presque* différente, le même argument. Selon eux, l'âme humaine est essentiellement simple, 1) parce que les opérations de l'âme sont simples, et 2) parce que les opérations de la volonté sont simples! Voulaient-ils, les finauds, se payer la tête des correcteurs ? Ceux-ci, fort heureusement, ne s'acquittaient pas de leur tâche avec un compteur à la main !

On dirait que, de par le monde des concurrents, il court cette opinion fausse, qu'une thèse est *définitivement* démontrée si elle a moult preuves en sa faveur. La preuve véritablement apodictique, ce semble, est *unique*. C'est la preuve intrinsèque, tirée de la nature même de la question à prouver. Or tout ce qui est, tout ce qui peut être, n'a qu'*une seule* nature. . . C'est cette raison, c'est cette preuve, qu'avant tout, les élèves doivent savoir et faire leur.

Le bon Dieu ne peut jamais vouloir le péché, ni *per se* ni *per accidens*, pour les bonnes raisons que la volonté divine, comme toute volonté, tend nécessairement vers le bien et que Dieu ne peut se complaire en un autre que lui-même. Cette thèse troisième et dernière en a embarassé un grand nombre. Au lieu de prouver, ils se sont ingéniés à faire une traduction erronée du texte de l'auteur, si bien qu'ils ont couché sur la papier des formules inintelligibles comme les suivantes : « Vouloir le mal par accident c'est *vouloir un bien plus grand que le mal* auquel *il* est opposé » . . . « Vouloir le mal par accident, c'est le vouloir à cause d'*un mal plus grand que le bien* auquel il est opposé » ! Avec des paraphrases semblables, comment peut-on se convaincre que Dieu — bien bon — ne veut jamais le péché ?

L'objet formel *quo* de la philosophie, le programme n'en fait pas mention. C'est peut-être pour cela que plusieurs n'en ont pas une connaissance bien précise ! Ainsi, ils démontrent la rectitude du vouloir divin par des textes empruntés aux saintes Écritures. Théologiquement parlant, c'est parfait ; mais, philosophiquement, ça ne vaut pas. Ce qui prime, en philosophie, ce sont les premiers principes, — principes rationels — qui, selon saint Thomas, jouent le rôle de « *lux irradians conclusiones* ».

De la rédaction, et surtout, de l'ortographe, il y aurait beaucoup à dire. . . Il faut terminer.

Ajoutons toutefois que la majorité des copies sont bien faites quelques-unes sont des modèles du genre. Sobrement rédigées,

ad rem, elles dénotent chez leurs auteurs un travail persévérant, et, pardessus tout, intelligent.

Nous conclurons ex exprimant un regret et en formant un un vœu. Il est réellement déplorable de constater chez un trop grand nombre d'élèves cette sotte manie de prendre leur philosophie pour une vulgaire matière de mémoire qui n'offre aucun résultat pratique. Nous souhaitons aussi de tout cœur que nos étudiants en philosophie cherchent dans cette science — la première de toutes — *tout d'abord*, leur formation intellectuelle et morale, et *ensuite*, un moyen de décrocher un diplôme. C'est par une étude sérieuse, raisonnée, de leur métaphysique, qu'ils pourront affermir leurs croyances et se préparer noblement aux luttes de l'avenir. En effet — le mot est de Bossuet — *bien croire est le fondement de bien vivre.*

Arthur Robert,

professeur de Philosophie à l'Université
Laval, Québec.

RAPPORT DU JURY

DES MATHÉMATIQUES

Soixante-cinq candidats, sur les deux cent cinquante-six qui se sont présentés en juin dernier pour l'inscription ès arts, ont obtenu, en mathématiques, les deux tiers des points alloués ; de ce nombre, vingt-huit ont eu les quatre cinquièmes. En présence de ce résultat plutôt médiocre, il ne faudrait pas, toutefois, conclure hâtivement à l'incapacité du grand nombre ou à la défectuosité des méthodes employés. Non, non, se serait, certes, une grave erreur. Les mêmes problèmes donnés, comme devoir, en classe ordinaire, auraient reçu une très bonne solution, je n'en doute pas, de la grande majorité des élèves. Pourquoi donc faut-il reconnaître, ici, comme cause d'échec, la surexcitation des esprits, comme mauvaise influence, la solennité seule de l'examen du baccalauréat ? Si vous y ajoutez le caractère indéterminé de la matière, vous vous expliquerez plus aisément l'insuccès relatif du mois de juin dernier.

Il sera utile, je crois, pour bien saisir le résultat de cet examen, et en tirer profit pour l'avenir, de s'arrêter un instant à considérer chacune des questions posées.

1° On a payé **$2235 45** pour **8** pièces de drap d'égale longueur et pour un coupon de **15** 3/10 verges de même drap Quelle est la longueur de chaqne pièce sachant que ce drap coûte **$10.50** la verge ?

2° Un négociant a placé dans le commerce un capital de **$21,840.00** qui lui rapportent **12½%** par an. Mais, pour cause de santé, il quitte les affaires, et prête son argent à **7¾%**. Combien perd-il en **2** ans. **5** mois, **10** jours par le changement ?

3° Un criminel s'échappe de prison et marche **10** heures avant qu'on s'aperçoive de son évasion. Alors un policier se met à sa poursuite en gagnant sur lui **3** milles par heure. Après **8** heures le policier rencontre un courrier, allant à la même vitesse que lui-même, qui lui déclare avoir rencontré le prisonnier **2** heures et **24** minutes avant. En combien d'heures le policier atteindra-t-il son prisonnier ?

4° Trouvez deux nombres dont la somme est à la différence comme **7** est à **3** et dont le produit, augmenté de deux unités, égale le carré des ⅔ du grand nombre.

5° Dans tout triangle rectangle le carré construit sur l'hypothénuse est équivalent à la somme des carrés construits sur les deux autres côtés (*dém.*).

6° Quel est le volume d'un tétraèdre régulier dont l'arète mesure **75** centimètres de longueur ?

7° Le propriétaire d'une usine voulant remonter son matériel a besoin d'emprunter **60000** francs qu'il remboursera par des annuités de **5000** francs. On demande le temps nécessaire à sa libération en supposant l'emprunt contracté à **5%** ?

8° Si un rectangle de **24.56** mètres de base et de **15.25** mètres de hauteur est traversé par une diagonale, quelle sera la longueur de cette diagonale et quels angles formera-t-elle avec les côtés du rectangle ?

Deux cent onze élèves ont parfaitement résolu le premier problème ; sept ont eu zéro.

Plusieurs ont trouvé le moyen de faire de ce problème un problème d'algèbre ; il est évident que ces élèves ne sont pas familiers avec le raisonnement arithmétique.

Le deuxième problème a été moins bien résolu que le premier, [1] La correction en fut pénible et longue, et les réponses, assez différentes les unes des autres, selon que les candidats avaient pris, comme base de temps, l'année de trois cent soixante jours, ou de trois cent soixante-cinq : d'aucuns même ont supposé trois mois de trente jours et deux mois de trente-un jours. La méthode communément suivie a été de prendre les $12\frac{1}{2}$ pour cent du capital, pour le temps déterminé par chacun de la façon indiquée, puis, d'en soustraire les $7\frac{3}{4}$ pour cent de ce même capital, et pour le même temps. N'eût-il pas été plus simple de calculer les $4\frac{3}{4}$ pour cent du capital pour 2 ans plus $(\frac{5}{12}+\frac{5}{365})$ d'année — l'année légale étant de trois cent soixante-cinq jours ? On pourrait ici se demander si pour avoir compté 360 jours par année, le candidat devrait perdre des points ? Il n'appartient pas au Rapporteur de le dire.

Signalons quelques défauts particulièrement accentués dans la présente solution. L'ordre fait défaut : le squelette de la solution se perd trop souvent dans une foule de calculs élémentaires et de détails inutiles. La virgule dans les nombres décimaux est souvent omise ou mal placée : cette seule erreur a fait perdre un tiers des points alloués, à plus d'un concurrent. Et, au lieu de suivre une méthode simple, courte et claire, que de fois on s'est attardé dans le chemin des écoliers, comme si on eut choisi, de propos délibéré, la voie la plus longue, et la plus embroussaillée. Il me paraît raisonnable et juste de rétribuer davantage une manière *évidemment* plus courte, plus alerte de solutionner un problème. L'élève qui prend un chemin détourné, qui fait un long et inutile parcours, rendant ainsi sa solution presque indéchiffrable, bien qu'exacte, est , ce semble, moins méritant que celui dont la marche est claire, simple et courte.

La troisième question a péniblement surpris le grand nombre des candidats. Vingt seulement ont pu y répondre d'une manière parfaite, treize ont eu la moitié des points et plus, les autres ont donné une solution nulle. Ce problème, plutôt de concours que d'examen, semble avoir été posé comme pièce de résistance. Comme la solution de ce problème exigeait peu de connaissance algébrique,

---

(1) 164 élèves ont conservé les trois points accordés à ce problème.

et que c'est le petit nombre qui y a réussi, les observations à faire au sujet de l'algèbre sont forcément remises au problème suivant. Disons, cependant, qu'il est bon et prudent de donner, de temps en temps, quelque casse-tête à nos élèves : nous en trouverons un bon nombre dans le vieux manuel de « Loomis ».

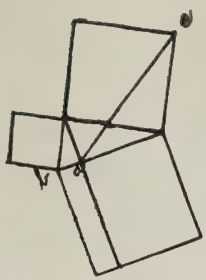
Cent dix-huit élèves ont très bien résolu le quatrième problème ; vingt-deux ont eu la moitié des points et plus ; soixante-cinq ont eu quelques dixièmes ou zéro. Dans la mise en équation, nombreux sont les candidats qui ont oublié de mettre $\frac{2}{3}$ au carré. Personne n'a songé à établir l'équation de la manière suivante qui est pourtant bien naturelle et bien courte.

$$\text{Soit :}\quad 7x = \text{Somme}$$
$$3x = \text{Différence}$$
$$\frac{10x}{2} = \text{Grand nombre} = 5x$$
$$\frac{4x}{2} = \text{Petit nombre} = 2x$$
$$\text{d'où : } 10x^2 + 10 = \left\{\frac{10x}{3}\right\}^2.$$

En algèbre, comme en arithmétique, la solution est loin d'être toujours méthodique et claire : les calculs sont enchevêtrés les uns dans les autres, de sorte qu'il est très difficile de suivre la marche du problème. Il s'est rencontré un bon nombre d'élèves incapables de résoudre une équation, ou un système d'équations : évidemment, ces élèves n'avaient pas une notion suffisante du calcul algébrique, lequel constitue la science proprement dite de l'algèbre.

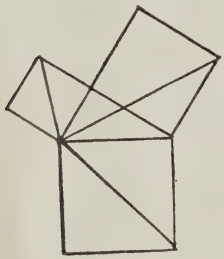
Il serait pourtant facile, en s'appuyant sur les procédés arithmétiques, de faire apprendre, dans une des classes de latin, toutes les opérations algébriques : une heure par semaine obtiendrait de bons résultats. Et en Philosophie, il suffirait de se familiariser avec la mise des problèmes en équation.

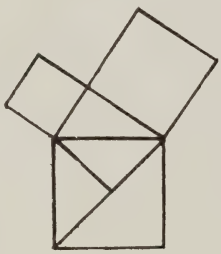
La cinquième question est un théorème dont le surnom est connu de tous. Elle semble avoir pris au dépourvu un trop grand

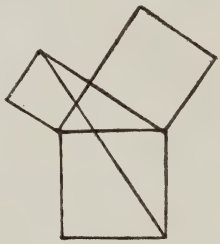


nombre d'élèves. Quarante-trois ont pu conserver le maximum des points, quatre-vingts, la moitié et plus. L'erreur la plus commune a été commise dans la construction de la figure. On a fait partir une ligne du point *a*, tandis que cette ligne aurait du partir du point *b*. Pour un bon nombre, ce n'est qu'en ce point que la mémoire a fait défaut ; quant à la démonstration, elle était telle que donnée dans le livre, mot pour mot, lettre pour lettre. N'est-il pas vrai que ces élèves ne sont que des photographes, et encore assez peu habiles ? Sans se soucier de les approfondir, ils promènent la chambre noire de leur mémoire sur les théorèmes, particulièrement sur ceux qu'ils prévoient, dans leur sagesse, être demandés à l'examen.

D'après ce qui précède, rien d'étonnant si l'on constate un manque regrettable de logique, de jugement et d'esprit d'observation chez plusieurs de nos élèves ! En veut-on une autre preuve ? Certains concurrents ont cherché à répéter la démonstration de Eysséric et Pascal avec les constructions suivantes :







Inutile de dire que ces réponses sont nulles. Tel est le sort de tout théorème, quand il n'est accompagné d'aucune figure, ou que celle-ci contient une erreur de construction.

Outre l'irrégularité des figures, on a remarqué que, fréquemment, on a confondu : angles complémentaires et angles supplémentaires — carré et rectangle — similitude et égalité — angle et triangle. Les correcteurs n'ont pas été peu surpris de trouver sur certaines copies des expressions comme celles-ci : petits angles et « gros » angles — des triangles « égales » — « D'après le théorème précédent », — lequel était un problème d'algèbre.

Quelques candidats ont trouvé le moyen d'allonger leur démonstration presque indéfiniment : la conclusion n'arrivait plus.

Pour rendre les réponses plus courtes et plus claires, il serait à conseiller de faire un grand usage des signes algébriques $+ - = < >$.

Le maximum des points alloués au sixième problème a été obtenu par trente-quatre élèves ; cinquante-neuf ont eu la moitié et plus ; cent trente-trois n'ont eu que quelques dixièmes ou zéro. Ce n'est pas un succès ! Cependant, la formule du tétraèdre semblait être bien connue. Mais, sur beaucoup de copies, elle n'a pas été suffisamment développée. On s'est contenté d'écrire : $\frac{1}{12} \times 0.^{no}75^3 \times \sqrt{2} = 0.^{no}0497$; tandis qu'on aurait du indiquer les calculs élémentaires comme suit, ou, autrement :

$$\sqrt{2} = 1.414 \qquad 0.75^2 = \left(\tfrac{3}{4}\right)^2 = \tfrac{27}{64}$$

$$1.414 \times \tfrac{27}{64} = \tfrac{38.178}{64} \times \tfrac{1}{12} = \tfrac{38.178}{768} = 0.^{m}0497 = \text{Réponse.}$$

En employant les logarithmes pour résoudre ce problème, plusieurs n'ont que manifesté leur ignorance du calcul logarithmique. Ainsi, pour trouver le cube d'un nombre, on a multiplié le logarithme de ce nombre par le logarithme de 3. On a commis des erreurs à peu près semblables, soit pour extraire une racine carrée, soit pour multiplier deux nombres entre eux. Inutile de dire que la caractéristique négative n'a pas eu beaucoup de chance de se faire multiplier correctement.

Certaines observations ont été faites au sujet du triangle équilatéral, de l'hexagone régulier et du tétraèdre régulier ; mais il semble que ces observations n'ont pas de place dans le cadre restreint de ce rapport ; elles pourront être présentées au prochain congrès.

Le septième problème, bien pratique pour les financiers, a été parfaitement résolu par soixante-dix-sept candidats, quarante-deux ont eu un point et demi et plus, sur trois et demi, cent six ont eu zéro.

L'analyse des différentes solutions de ce problème fournit une nouvelle preuve de ce qui a déjà été constaté : on aime mieux se fier à la mémoire que l'on surchage, que de tenter un effort intellectuel.

Retenir la formule fondamentale de l'amortissement est chose bien facile, mais, ce qui demande un peu d'intelligence, c'est de la transformer de manière à isoler N. Malheureusement, trop de concurrents se sont abstenus de manifester ce peu d'intelligence. Ils ont commencé la solution du problème avec la formule toute transformée :

$$N = \frac{log.\ a - log.\ (a - Ar)}{log.\ (1 + r)}.$$

Comment ont-ils pu retenir cette transformation ! Il a fallu, certes, déployer un grand effort de mémoire ! Effort inutile pour le plus grand nombre, puisque, le logarithme de $(1+r)$ a été généralement soustrait, au lieu d'être employé comme diviseur : erreur qui rendait la solution complètement nulle.

La formule fondamentale dont la démonstration est inscrite au programme, devrait ce semble, être la seule employée, puisque c'est la seule qui se grave facilement dans la mémoire. Libre aux élèves de la transformer au besoin : soit en conservant les lettres, soit en les remplaçant, dès le point de départ, par leur valeur numérique ; cette dernière opération, de l'avis de plusieurs, paraît plus facile.

Nous voilà enfin arrivés à la huitième question : c'est le traditionnel problème de trigonométrie que les élèves sont anxieux de connaître. La trigonométrie est une science facile, et, en général, bien apprise. Cependant, cette année, le succès n'a pas été brillant : vingt-quatre seulement ont conservé tous les points alloués à ce problème, soixante-treize n'en ont obtenu que la moitié et plus, quatre-vingt-neuf ont eu zéro ou quelques dixièmes. Ce résultat n'exige pas de commentaire : il est évidemment trop faible. En outre les correcteurs ont remarqué un mépris déplorable de l'ordre et de la méthode. Il leur a fallu passer des heures entières pour trouver l'essentiel de la solution, et, souvent, pour ne rien trouver du tout.

C'est particulièrement en trigonométrie qu'il faut offrir des modèles de solution aux élèves, puis les obliger à toujours les suivre.

Les calculs élémentaires doivent, autant que possible, paraître sur les copies, et disposés de manière à mettre en relief la solution du problème.

En terminant ce rapport, serait-il permis de rappeler tout l'avantage que l'on peut tirer de l'enseignement des mathématiques, au point de vue de la précision, de l'exactitude, de la formation du jugement, et que ce serait une erreur grave à tous égards de substituer la mémoire au raisonnement, dans l'étude d'une matière qui exige surtout l'exercice de l'intelligence.

L'ordre, la méthode simple et courte, la propreté, sont des qualités que l'on ne saurait trop souvent recommander à nos élèves, et qui font mieux apprécier la valeur des travaux présentés.

F.-X. Forest, C. S. V.
professeur au Collège Bourget

LES AUTEURS GRECS ET LES AUTEURS LATINS

Conférence faite devant les membres des différents jurys de correction par M. l'abbé Lalonde, P. S. S., professeur au Collège de Montréal

---

Quand, au dernier congrès des études, l'Université décida de faire donner aux correcteurs assemblés, ici même à Québec, des conférences relatives aux divers enseignements classiques, vous dirais-je, Messieurs, que, si je reçus la nouvelle avec joie et applaudis bien fort, j'étais loin de m'attendre à ce délicat et redoutable honneur d'ouvrir ces conférences ? Étant plus jeune, j'aurais profité de l'expérience des plus anciens. Aussi, devant la proposition, qui me fut faite de commencer, hésitai-je d'abord ! Mais... je devais obéir et je viens, comptant sur votre indulgence, repasser avec vous les raisons que nous avons, pour discipliner l'intelligence de nos enfants et tremper leur volonté, de leur faire pratiquer les auteurs grecs et les auteurs latins,—aussi bien que les moyens à prendre pour réussir et assurer cette formation, plus que jamais nécessaire, de l'esprit et du caractère.

Notre cours classique est vivement attaqué. Si de solides et puissantes raisons ne le tenaient debout, les coups, qui lui sont portés, drus et forts, finiraient par l'ébranler, — et qui sait ?—le démoliraient peut-être. « Il est démodé cet enseignement classique et d'un autre âge. C'est par le présent, et non par le passé, qu'il faut préparer à la vie et instruire de jeunes intelligences et de jeunes volontés, destinées à penser, à agir, à vivre dans le présent. Pourquoi alors ne pas approprier l'enseignement aux esprits moyens, qui forment majorité, et ne pas les nourrir des humanités modernes ? Seraient-elles donc moins riches et moins abondantes que les humanités anciennes ? Ces richesses, si précieuses et si rares, les traductions nous les découvrent ; elles se retrouvent augmentées, agrandies encore dans les chefs-d'œuvre du jour.—Et la nécessité nous presse. Le temps passe. La lutte pour la vie se fait, de jour en jour, et plus âpre, plus difficile et plus intense. Moins de

grec et moins de latin ! Nos enfants, — armez-les donc de langues vivantes, d'allemand peut-être, et surtout d'anglais, de mathématiques et de sciences.»

***

Qu'en est-il, Messieurs, de toutes ces objections, maintes fois redites et maintes fois réfutées ? Mon intention n'est pas précisément de les discuter ce soir. Il sera réservé à d'autres de les détailler, ces objections, et d'exposer largement, dans un prochain avenir, ce que signifie cette équivoque, cette obscure expression de préparation à la vie, et d'examiner s'il faut préparer à la vie par l'enseignement libéral ou par l'enseignement utilitaire.

Ce que je voudrais présentement essayer de faire voir, c'est que, si l'éducation, la vraie, doit déployer l'énergie, — entendez l'énergie qui gouverne l'intelligence, — le moyen peut-être le plus sûr, pour ne pas dire infaillible, d'y exercer un jeune homme, c'est de l'obliger à « repenser la pensée » des maîtres grecs et des maîtres latins,— ce qui se fait, non par la simple lecture d'une traduction étrangère, quelque parfaite qu'on la suppose, mais par le travail personnel et méthodique de la traduction.

Oui, c'est l'énergie que doit déployer l'éducation, — mais l'énergie qui gouverne l'intelligence. N'a-t-on pas assez dit que « l'heure n'est plus aux dilettantes et que les temps sont passés de la douceur de vivre ? » Le monde a trop changé. Voyez-le, ce monde, dans sa fièvre d'activité. De toutes parts, la lutte s'engage, lutte morale, lutte intellectuelle, lutte sociale. Qui donc vaincra dans cette ardente mêlée ? Qui ? je vous le demande, Messieurs. Ne seraient-ce pas les énergiques ? Et, en effet, si dans le passé, comme l'histoire l'atteste, ce sont les énergiques qui ont triomphé, ne sommes-nous pas en droit de penser et de conclure que, dans l'avenir, ce sont encore les énergiques qui chanteront victoire ?— Non pas, assurément, ces hommes qui, doués des plus beaux talents naturels, talents enrichis et agrandis, si vous le voulez, par l'éducation, d'une profonde et brillante intelligence, restent toutefois pauvres de volonté et impuissants de caractère ; — non pas ces hommes qui volontaires, remuants et audacieux, manquent d'intelligence, d'esprit ou de jugement, — mais bien plutôt les énergiques, que l'on s'accorde et que l'on se plaît à reconnaître tout à la fois riches d'intelligence et puissants de volonté. Seuls les énergiques savent agir après réflexion. C'est que, chez eux, la raison, seule maîtresse, loin de fléchir sous l'effort, loin de se laisser emporter par une imagination développée à l'excès, tient en bride, dirige et fait

servir à ses vues cette cavale trop souvent fougueuse et mal domptée, alors que la sensibilité, si vive et si impétueuse qu'elle soit, le cède à la volonté, en lui prêtant sa force.

Tel est, semble-t-il, l'homme supérieur, l'homme au plein sens du mot, l'homme puissant et ordonné, l'homme qui triomphe.

Dira-t-on que c'est fantaisie chimérique pour l'homme d'énergie, de vouloir s'opposer à la force immense et aveugle du monde ? Non pas, certes. Selon la fine et juste remarque d'Ozanam, dans son introduction à la civilisation du cinquième siècle, si le progrès général, sur terre, est continu et déterminé de Dieu, il n'en reste pas moins, dans le plan divin, l'œuvre de l'homme intelligent et librement fort. C'est l'énergie qui donne le branle au monde, mais, quoi qu'on en ait dit, c'est l'intelligence qui le fixe et l'oriente dans l'action. Que les idées soient vraies et justes, et c'est la vraie, la légitime prospérité qui règne ; que les idées soient fausses et mensongères, c'est la décadence et la ruine, alors même que partout éclaterait le progrès matériel. N'allons pas oublier, comme on l'a fort bien fait observer, que, si la prospérité économique est, pour une nation, un grand moyen de conservation, le grand moyen de progrès, c'est et ce sera toujours la prospérité intellectuelle et morale. Faudrait-il ajouter peut-être, après cela, Messieurs, que si notre sort à nous Canadiens dépend de la hauteur ou de l'étendue de notre intelligence et de notre science, c'est encore et surtout de l'énergie et de la trempe de notre volonté et de notre caractère, c'est de notre moralité qu'il dépend ?

Il est donc d'une souveraine importance que l'éducation déploie l'énergie chez les jeunes hommes de demain, et l'énergie qui gouverne l'intelligence. L'intelligence, qu'il faut cultiver, n'est pas celle qui constate simplement et enregistre les faits, mais celle qui s'élève aux principes supérieurs de vie, aux idées générales et abstraites, les compare, les discerne, en saisit les nuances, se prémunit contre le danger de les confondre. « Si les quatre grandes forces du monde, nous crie Brunetière, sont la Religion, la Tradition, la Science et l'Art, — choses du passé comme de l'avenir, — ces forces doivent s'équilibrer entre elles dans une société bien ordonnée.»

Soyons utiles à notre pays, Messieurs, et créons une élite intellectuelle et morale, qui comprenne le passé, sauvegarde les traditions et sache y ajouter les progrès que réclame le temps. Mais, pour la créer cette élite intelligente, forte et robuste, — et j'en appelle à l'expérience, à la vôtre, Messieurs, comme à celle des sages éducateurs des siècles passés, — le moyen reconnu des plus efficaces n'est-il pas, oui, même en nos jours de la vapeur et de l'électricité, d'obliger les jeunes intelligences, qui nous sont confiées, à « repenser

la pensée » des maîtres grecs ou des maîtres latins, à l'analyser, à se l'assimiler, à se la convertir « en sang et en nourriture » ? Quoique les témoignages abondent, je ne veux en citer qu'un seul. Pour l'avoir lue dans la *Revue Canadienne*, rappelez-vous cette remarque, étonnante de prime abord, mais absolument confirmée, de Monsieur Gibbs, président de la commission des chemins de fer au Royaume Uni : « Si j'avais à faire le choix, dit-il, entre un jeune homme, qui aurait donné les deux-tiers de sa jeunesse aux études techniques et le reste aux sujets littéraires, — et un autre jeune homme, qui aurait employé toutes ses jeunes années au développement classique de son intelligence, — je n'hésiterais pas un instant et je choisirais le second. Si l'Angleterre, ajoutait-il, veut garder le rang qu'elle occupe dans l'industrie, il lui faut des hommes d'une intelligence cultivée ».

Or si nos élèves, — et je n'ai pas, Messieurs, la prétention de vous l'apprendre, — vous le savez bien assurément, si nos élèves doivent, pour assurer leur formation, « repenser la pensée » des maîtres grecs ou latins, c'est à la condition qu'ils pratiquent leurs auteurs, non par la simple lecture d'une traduction étrangère, quelque parfaite qu'on la suppose, mais par le travail personnel et méthodique de la traduction. Comme la chose en vaut la peine, vous me permettrez d'y insister.

Oui, si nous voulons que nos élèves nourrissent leur intelligence et leur cœur de l'abondante et « substantifique moëlle » latine ou grecque, les développent, les élargissent, les affinent, trempent leur volonté et leur caractère, acquièrent, en un mot, une intelligente et libre énergie, ce qu'il faut, à mon humble opinion, c'est leur apprendre, dans les classes grammaticales, la théorie et la pratique de la traduction littérale et littéraire, pour que exercés et sagement rompus à un travail actif et personnel, ils puissent, dans les classes supérieures, traduire, presque à livre ouvert et sans dictionnaire, les prosateurs ou les poètes grecs et latins.

En donnerais-je les raisons ?

Des choses narrées par ces auteurs Rollin disait : « Ces faits sont passés pour jamais, ces grands événements ont eu leur tour, sans en faire attendre de semblables. Le bon goût seul, qui est fondé sur des principes immuables, est le même pour tous les temps. — et c'est le principal fruit qu'on peut faire tirer aux jeunes gens de la lecture des anciens.»

Certes, il faut bien convenir qu'il y a de précieuses leçons de goût à tirer de cette lecture. « Les anciens ont pu trouver, dans le langage comme dans le marbre et la pierre, des moyens d'ex-

pression en conformité parfaite avec leurs idées et leurs sentiments ; — le fond ne débordant pas la forme, ils ont réalisé cette parfaite harmonie qui est le beau.»

Mais n'est-il pas évident qu'il y a d'autres fruits encore à tirer de la lecture des anciens ? Si la forme classique rayonne de précision et d'harmonie, le fond excelle également.

Les chefs-d'œuvre grecs et latins forment un riche répertoire, une mine féconde d'idées et de réalités, de vérités morales et religieuses, sociales, philosophiques et littéraires, — plutôt spéculatives et de pensée chez les Grecs, — plutôt pratiques et d'action chez les Latins ; — vérités anciennes, je le consens, mais, parce que éternelles, vérités actuelles et vivantes par leurs conclusions et leurs principes :

« Trois mille ans ont passé sur les cendres d'Homère
« Et depuis trois mille ans Homère respecté
« Est jeune encor de gloire et d'immortalité.»

Ne serait-il pas barbare d'ignorer ce fonds d'idées et de sentiments d'expression si parfaite, éternellement jeune ? Ne faudrait-il donc connaître que les trop souvent éphémères inventions du siècle ? N'importe que l'or s'enveloppe de gangue, parfois ! n'importe que la vérité se dégage mal de l'erreur ! Sachons faire un choix judicieux. La gangue, secouons-la. Sauvegardons l'or qui s'y cache. « Laissons l'épine,» répliquait avec finesse Grégoire de Nazianze au rusé Julien l'apostat, « cueillons la rose.» Ce qu'il faut prendre dans le vaste domaine des lettres grecques ou latines, c'est ce qu'il y a de largement humain et d'éternellement vivant et jeune. La vérité humaine n'a point d'âge. Éternellement jeune, elle était hier le bien de l'humanité ; elle est aujourd'hui notre bien ; — où qu'elle se rencontre, ayons donc la sagesse de la reconnaître et de lui faire bon accueil. Ah ! les perfides et criminelles intentions de l'empereur Julien ! Quoi ! interdire aux chrétiens de puiser aux lettres profanes ! « Il sentait, fait observer Léon XIII, que le mépris envelopperait aisément des hommes sans lettres, et que le christianisme ne serait pas longtemps en honneur, si on pouvait le présenter comme étranger aux arts de l'esprit.»

***

Ces mines si riches d'idées et de réalités, de faits et de sentiments humains, encore faut-il savoir les exploiter. Et c'est justement pour que l'élève sache, dans les classes supérieures, les exploiter intelligemment et avec profit, qu'on aura soin, dès les classes grammaticales, de l'initier, de l'exercer, de le rompre au travail ardu,

pénible, il est vrai, mais si utile, si nécessaire et toujours si fécond de la traduction personnelle, exacte, précise et littéraire.

Osera-t-on soutenir que les traductions qui existent déjà nombreuses, correctes assurément, pourraient livrer ce qu'il y a de moins négligeable dans l'héritage des anciens ? En effet, d'excellentes traductions ne manquent pas, qui dispensent, semble-t-il, de recourir aux textes originaux. D'ailleurs, « pourquoi ne pas étudier Horace dans Boileau, Esope dans Lafontaine, Sophocle dans Racine, » Homère, au moins pour les procédés de style, dans les multiples auteurs descriptifs, ses imitateurs ?...

Et d'abord, comme le remarque Pierre Lasserre, dans un vigoureux plaidoyer en faveur des humanités classiques, cette étude, si attentive et si exacte qu'elle fût, « ne nous livrerait pas le fonds d'idées d'Horace, de Sophocle ou d'Esope, mais le fonds d'idées d'Horace, de Sophocle ou d'Esope, repensées par Boileau, par Racine et par Lafontaine.» Et puis, quand on admettrait que les traductions étrangères, si l'emploi en est modéré et judicieux, puissent, malgré leurs lacunes, rendre d'appréciables services et jouer leur rôle quoique secondaire, pour le cas où il faudrait, par exemple, aller vite et relier ensemble des morceaux que l'élève, personnellement et d'après de bonnes méthodes, se sera efforcé de traduire avec plus d'attention, il n'en reste pas moins, cependant, que ce rôle est tout secondaire et que, ce qui importe avant tout, c'est d'apprendre à l'élève à exploiter lui-même la littérature grecque ou latine, à faire un travail vraiment actif et personnel. L'auteur d'une traduction a-t-il donc tout compris, tout senti, tout vu et tout rendu ? — Et le fond n'est pas tout. La partie du texte qui parle à l'intelligence ou à l'imagination ou à la sensibilité, serait-elle exprimée et parfaitement rendue que, en tout cas, celle qui semble ne parler qu'aux sens, à la vue ou à l'ouïe, ne le serait pas : car le traducteur, si habile et si fidèle qu'il soit, ne peut rendre ni le son des mots, ni la mélodie, ni l'harmonie des phrases, ni le rythme, ni la mesure des vers ou de la prose poétique ; — et c'est pourtant ce qu'il ne faut pas négliger. Si, comme on l'a dit, dans l'art, « la forme et le fond sont consubstantiels », même cette forme qui semble toute accidentelle, a une importance capitale, puisque on ne peut modifier la forme sans modifier le fond et que, si toute la forme n'est pas rendue, c'est une partie de la pensée ou du sentiment qui ne l'est pas. « Il y a, par exemple, dans le grec de Platon ou de Démosthènes, une richesse de nuance et des finesses de détail dignes de l'admiration universelle; — et dans le latin de Cicéron, de Tite-Live ou de Tacite, quelque chose à la fois de mâle et de sonore, d'imposant et d'arrêté en rapport avec la majesté romaine et qui en fait, par excellence, la langue

de tout ce qui est immuable et universel.» Une traduction étrangère ne laisse-t-elle ordinairement pas dans l'ombre, sinon la vérité substantielle du fond, au moins une partie de ces mérites de forme, de composition, de style et de langue ? Au surplus, la lecture d'une traduction illusionnerait l'élève sur sa passivité et son manque de réel travail ; — et l'effort ne se faisant plus, c'est la discipline de l'esprit, c'est la tension de la volonté qui en souffrirait.

Si, au contraire, l'élève, par la traduction méthodique et personnelle, « s'attaque à une pensée grecque ou latine fixée dans toutes ses parties », ce travail l'oblige, pour vaincre la résistance du texte et pénétrer au plus intime de la pensée, « à peser chaque terme, à en préciser la valeur, à en chercher l'équivalent, à relever les rapports des idées entre elles, des mots entre eux, à deviner méthodiquement le sens caché du texte, à transposer le tout d'une langue synthétique dans une langue analytique, comme un musicien qui transpose un air. Le résultat, — c'est que l'élève a refait pour son propre compte le travail du prosateur ou du poète ; — il a repensé sa pensée et ressuscité la forme vivante dont le prosateur ou le poète avait fait son organe.» Un pareil exercice aussi rationnel éveille les facultés, donne le branle aux forces vives de l'esprit ; et l'élève fait effort ; il cherche, il refléchit, il compare, il découvre ; — il agit donc et il pense. Se peut-il inventer, Messieurs, je vous le demande, plus attrayante et plus féconde gymnastique ? « Dans une excursion aux champs, nous dit fort bien Francisque Vial, ce n'est pas seulement le but atteint qui importe, quoiqu'il soit bon de prendre pour but les hauteurs, d'où l'on découvre le plus bel horizon ; c'est aussi l'air respiré, le chemin parcouru, l'âme et le corps allégés, la force et la santé acquises par l'exercice.»

Non, je ne sache pas que, si utiles et si précieuses qu'elles soient, les traductions étrangères puissent rendre autant.

La traduction personnelle, la seule à laquelle il faille exercer l'intelligence et la volonté, est non seulement une œuvre de raison, mais encore une œuvre de science et d'art. Fondée avant tout sur la logique, qui est l'art de penser, elle se fonde également sur la science de la grammaire, qui est l'art de parler, comme aussi sur la science du vocabulaire et du dictionnaire : science nécessaire et qui se communique, science que le professeur doit livrer avec exactitude et... avec conviction. Ce n'est encore, il est vrai, même pour les plus avancés de nos élèves, qu'une connaissance inadéquate, mais une connaissance substantielle pourtant, raisonnée, méthodique, de beaucoup supérieure à toute connaissance empirique et superficielle, dont le moindre inconvénient serait de bourrer mal à propos la mé-

moire, d'ankyloser l'intelligence et la volonté, et qui ne profiterait pas plus que la plus riche nourriture mal digérée, mal assimilée.

Cela ne veut pas dire que, possédant la science, l'élève comprendra et rendra parfaitement le texte étudié, puisque la traduction, tout en étant une œuvre de raison et de science, est aussi une œuvre d'art, art qui ne saurait se communiquer ni s'enseigner.

Dès les premières classes, disons donc aux jeunes, en paroles à leur portée, les raisons des études classiques. Les enfants ne verraient-ils dans la traduction et dans l'étude du grec ou du latin qu'une « ennuyeuse et incompréhensible corvée, si on leur montrait les avantages de ce travail et de cet effort au point de vue, non seulement de leur développement intellectuel, mais de leur progrès moral » ? On leur fait traduire et entasser dans la mémoire des mots grecs et des mots latins. Et pourquoi ? Que signifie cette grammaire, lourdement chargée de formes si dissemblables, de règles de syntaxe, d'analyse verbale et logique ? Ces versions, qui reviennent si souvent, où l'enfant se sent comme dépaysé, à quoi bon ? Rien au hasard, rien à la routine ! Donnons les vraies raisons de ces études ; — et les élèves, alors, ne se demandant pas « ce qu'on leur veut, à quoi tendent ces travaux forcés de grammaire ou d'exercices grecs et latins » sauront, en s'encourageant à l'effort, le profit qu'eux-mêmes doivent prendre à leurs études et qu'y doivent demander les autres. Un enseignement raisonné, méthodique et suggestif est plus scientifique et répond mieux à nos vues d'éducation.

C'est le plus tôt possible, dès la Sixième pour le latin, dès la Cinquième pour le grec, que le professeur mettra l'élève en contact avec un texte, sinon réel et authentique, du moins approprié et fait de phrases d'auteurs classiques.

Quelque mot nouveau, important et inconnu se rencontre-t-il, qu'on l'arrête au passage, et qu'on ne le laisse aller qu'après qu'un examen minutieux aura révélé tous ses titres.

La langue latine et la langue grecque sont faites de mots-racines, qui reviennent sans cesse. Quelques centaines en constituent le fonds. C'est à ces mots qu'il faut s'attacher plus spécialement. Ce qui importe alors, c'est de discerner d'abord la portion de sens commune à tous les emplois, que les écrivains ont fait de ce mot. Ainsi s'obtient le sens général, le sens initial. Quant à la valeur spéciale du mot, « elle résulte de la combinaison particulière où le mot est entré, si tout ce qui fait la physionomie individuelle du mot vient de la place et de l'entourage ; si c'est bien de la place et de l'entourage que le mot prend sa forme et sa mesure précises, s'étendant ou se ramassant selon l'espace accordé.» Le premier sens de « ratio », le sens conservé par les classiques, est « calcul » ; — et de

calcul dérivent les multiples sens de « raison et d'intelligence, s'il s'agit de la faculté de calculer et de penser ; de procédé, de méthode et de plan, s'il s'agit d'une manière d'agir bien calculée ; de raisonnement, d'argument, de motif, de cause, s'il s'agit des conditions de l'action ou de la pensée bien calculées » ; — et ainsi des autres sens. Analogies, allusions, rapprochements, étymologie, racine, l'esprit jouit vivement de les découvrir et de creuser, de pénétrer, de faire saillir le sens caché des mots. « La patrie est avant tout le lieu des pères; —le mot nation dit communauté de naissance, fraternité entre hommes sortis d'une même race; — quant au pays, c'est le petit village, la petite patrie.»

S'il est bien évident que l'élève ne peut, aux premières rencontres, acquérir une science parfaite et absolue des mots, il saura cependant de science juste, — condition du progrès par conservation et assimilation nouvelle, pourvu que le professeur ne soit pas distrait au point de se contredire lui-même. au cours de ses propres explications, ou qu'avec un nouveau professeur, un mot, qui se croyait né de telle racine ou de telle étymologie, ne soit forcé de se reconnaître une autre origine.

Il n'importe pas moins que les mots, aussitôt qu'entrés dans l'esprit, ne sortent pas aussitôt de la mémoire. Mais, pour forcer l'enfant à fixer dans sa tête les mots expliqués, gardons-nous de faire apprendre des séries de mots détachés de leur texte ; « laissons les mots vivre dans des phrases vraies et vivantes.» Peut-être certains concours, à dates annoncées d'avance, sur mots et phrases déjà vus, obligeraient-ils à cet effort ! Surtout, — oui surtout, — qu'on lui dise fortement au jeune étourdi, qui ne veut rien retenir,— et qu'on ne se lasse pas de lui redire, — que, dans les classes supérieures, n'ayant pas, comme son irréflexion et sa paresse le lui laissent espérer malheureusement, le libre mais inintelligent usage du dictionnaire, il pourrait bien alors, à son grand, tardif et inutile regret, être pris au dépourvu.

Ah ! le dictionnaire ! cet excellent serviteur, mais si mauvais maître, — maître fallacieux et trompeur, — voilà l'ennemi qui, innocemment sans doute, mais trop réellement, empêche l'insouciant élève de faire effort pour loger dans sa mémoire et retenir les mots grecs et les mots latins. Je veux croire avec M. Clairin « que l'usage bien compris du dictionnaire en fait un exercice particulièrement propre à montrer des qualités actives et personnelles. C'est par lui qu'on apprend comment un latinisme et un hellénisme peuvent trouver leur équivalent dans une expression française. Par la comparaison, le contraste ou l'analogie, l'on décide son choix d'une manière raisonnée ; l'on montre sa force de raisonnement, son goût,

sa pénétration.» A dire vrai, — c'est ce qu'il faut bien consentir. Mais aussi que de mauvais tours le complaisant et... malencontreux dictionnaire sait jouer à nos élèves, qui, le plus souvent, ne raisonnent pas, se fatiguent inutilement à tourner et à retourner les pages, examinent distraitement et sans travail d'esprit, ces énormes compilations de mots inconnus, qui tous se ressemblent, ne discernent pas les nuances de sens, et choisissent au hasard, un à peu près ! Et les mots, fussent-ils des plus heureusement discernés et choisis, ne produisant qu'une pâle et sèche impression, s'effacent aussitôt de la mémoire. A l'exercice suivant, même vilaine besogne, nouvelle, ennuyeuse et inféconde recherche de mots rencontrés maintes et maintes fois. Que voulez-vous ? Le dictionnaire est là, tout près, qui me débrouillera le sens, se dit instinctivement ou intentionnellement et quelquefois avec malice, l'élève qui, manque de conviction, n'en veut pas trop faire ou qui redoute l effort.

Le plus sage, à mon avis, ce serait d'apprendre à l'élève, d'abo d à se servir rationnellement du dictionnaire ; — et puis, par une suppression graduelle et habilement ménagée, — de l'amener à ne s'en servir que dans le cas d'absolue nécessité et même à s'en passer tout-à-fait. Et, — il m'est, assu ément, permis de le souhaiter, quand, au dernier congrès, de plus autorisés en ont exprimé le vœu,— si surtout, seul un lexique était toléré à l'examen final de rhétorique, n'aurions-nous pas le moyen le plus énergique et le plus radical comme aussi le plus sûr de mettre l'élève en demeure d'apprendre les mots grecs et les mots latins, et, par suite, de le rendre capable, en façonnant son intelligence et en multipliant ses efforts, de traduire couramment, dans les classes supérieures, les chefs-d'œuvre de la littérature ancienne ? En seraient-ils intellectuellement, et je dirais volontiers moralement, moins bien disciplinés, nos enfants ? Pour avoir fait cet effort, sauraient-ils donc moins de grec ou moins de latin ? Ne gagneraient-ils pas, tout au contraire, en science et en précision, ce qu'ils perdraient en ignorance et en à-peu-près ? Ainsi le trésor de mots grandirait très vite et d'une manière vivante, méthodique et active.

En possession de cette science du vocabulaire, qui ira s'enrichissant d'année en année, ce que l'élève doit posséder encore c'est la grammaire, la science de la grammaire. Une langue se compose de deux éléments « les mots et les lois » ; — et, si les mots me suggèrent les idées, ce sont les propositions et les phrases qui me suggèrent les pensées.

Faut-il que la grammaire s'apprenne par cœur ? L'expérience semble le demander ; un jour, peut-être le sens de ces règles s'effacera, et les formules apprises par cœur sauront les rappeler.

Comme pour l'étude des mots, c'est sur un texte vivant que, par comparaison des trois langues classiques, l'élève contrôlera les règles du manuel, apprises sous la direction du maître, allant du fait grammatical aux lois qui président à l'enchaînement des propositions et des phrases.» *Video Petrum venientem*, — *video Petrum venire*. Comment traduire ? — Je vois venir Pierre, — traduction qui ne rend pas exactement le latin et reste équivoque ; — ou bien avec plus de précision et de justesse, — Je vois Pierre qui vient, — Je vois que Pierre vient ? – Nuance, — me direz-vous. Eh ! oui, nuance — mais aussi précision éducative. Pas d'inutiles subtilités, toutefois. Simplifions les règles, en ramenant fidèlement aux principes généraux les cas particuliers et concrets.

De l'analyse, beaucoup d'analyse. La pensée se cache sous une construction matérielle de mots, de propositions et de phrases. Si l'élève ne la découvre pas d'intuition, l'analyse, la déconstruction est nécessaire. Dans un autre ordre de choses, et pour de semblables raisons, comment s'y prend donc l'ingénieur qui, démolissant un édifice, veut en conserver indemnes les matériaux ? — et l'anatomiste qui, pour mieux se rendre compte du corps humain, le dissèque et le laboure de son scapel ; — ou bien encore le chimiste, qui désire connaître et pénétrer un composé ? Sans analyse, point de précision et point de science.

Eh ! quoi ! s'écriera-t-on peut-être : — formules de grammaire, méthode d'analyse ; — psittacisme que tout cela ! Trop de mécanisme ne nuirait-il pas à la libre initiative et recherche personnelle ? Oui, c'est du mécanisme, répondons-nous avec Jules Payot, mais « nous plaignons les psychologues mal renseignés qui font fi du mécanisme dans la vie intellectuelle. C'est qu'on ne peut pas l'éviter, le mécanisme. On l'a pour soi ou contre soi. Il s'agit de l'avoir pour soi. La liberté et la vérité ne sont possibles que pour une intelligence libérée par des habitudes, volontairement et laborieusement acquises. Il importe seulement que les procédés mécaniques ne soient qu'une aide et qu'on ne s'y asservisse jamais d'une manière inintelligente ».

Ce procédé analytique devient pour l'élève, qui traduit, un moyen sûr de rencontrer la vérité et de ne pas exprimer, à la place de la pensée de l'auteur, les propres conceptions de son esprit.

***

Science du vocabulaire, science de la grammaire. Ainsi armé l'élève, devant un texte, quelque compliqué qu'il soit, pénètre vite et sûrement, dans une première lecture d'ensemble, la pensée géné-

rale de l'auteur, laquelle lui est signifiée par les propositions indépendantes. La lumière se répand ensuite sur les détails, qui se laissent comme entrevoir à l'avance dans l'enchaînement même des idées. Rien ne serait plus imprudent que de s'engager, au hasard, phrase par phrase, dans un texte, et d'aller, pour ainsi parler, à la découverte de la pensée de l'auteur. Rien de moins scientifique, rien de moins éducatif. Après ce premier travail, si l'élève prend soin de rattacher, dans une phrase complexe et obscure, la complétive au verbe qui la commande, la relative au nom ou au pronom, son antécédent, sans déplacer la circonstancielle ni l'indépendante, comme aussi, en s'astreignant à faire un mot-à-mot rigoureux, de préciser et de déterminer, par le contexte, le sens général des mots, sa sagacité, sa finesse, sa pénétration, sa logique d'esprit, pour peu qu'elles s'exercent, auront vite dégagé les idées et les sentiments du matériel des propositions et des phrases, vite saisi toute la pensée de l'auteur. Il ne lui restera plus qu'à rendre en français, en conservant toutes les beautés : — les pensées et les formes des pensées, la disposition du raisonnement, — et, tant qu'il n'est pas contraire au génie de la langue française, — l'ordre des mots : beautés de raison et de sentiment, d'imagination et de forme, qui sont l'originalité de l'auteur. S'il est vrai que « l'ordre adopté par l'auteur original est le fruit d'une inspiration juste, qui a présenté chaque chose selon son rang d'importance et comme la pièce d'un ensemble occupant la seule place qui lui convînt,» c'est en suivant l'ordre logique ou des propositions, toujours, l'ordre grammatical ou des mots, autant que le permet le génie de la langue, que nous exprimerons et rendrons tout le contenu d'un texte.

Bouleversons-nous cet ordre, traduisons-nous au commencement ce qui, dans le texte, se trouve à la fin, — et réciproquement, — nous rendons une pensée autre que celle dont on nous demande la reproduction fidèle. Et c'est toute la pensée, qu'il faut exprimer, « la pensée dans son mouvement naturel et complet, — que dis-je ? — C'est, comme l'exprime si justement le P. Longhaye, « l'âme cheminant, par ses perceptions successives, à travers les objets, les relations, les accidents de la vie, les concevant, les voyant, les sentant, selon sa nature et celle des choses, à mesure qu'elles se présentent et d'après leur importance.»

Mais alors, si l'on veut parler français, est-il possible de suivre ainsi l'ordonnance du texte ? Et pourquoi pas ? Les substitutions par équivalents nous permettent de le faire.Ce qui importe,en effet, ce ne sont pas précisément les mots, qui sont plutôt secondaires, mais les idées, les sentiments et les images, cachés dans ces mots ; — et ce sont les idées, les images et les sentiments à rendre qui, dans

chaque passage, indiqueront la nécessité ou la simple utilité d'une substitution. « Si la construction grammaticale seule varie avec les temps et les lieux, ajoute le P. Longhaye, — la construction logique et la construction pathétique étant partout les mêmes, comme les influences qui les font naître, comme l'âme qui se traduit immédiatement dans ces influences, — efforçons-nous, par une large et sage interprétation des règles, et sans violer jamais la grammaire, de gagner sur elle assez de liberté pour n'entraver pas l'essor qu'impriment à la phrase toute entière, la raison, l'imagination et la sensibilité.» Et le même auteur illustre le principe par l'analyse d'une célèbre improvisation de Cicéron : « Depuis Pharsale, Cicéron a repris sa place dans le sénat, mais il se tait, à son grand regret, sans doute, et à celui des amateurs de beau langage. Enfin, sur un trait de clémence du dictateur, il croit le moment venu d'en finir avec cette gêne. Il se lève, — il va parler ; — c'est un événement politique et littéraire. Que pense-t-on d'abord dans l'assemblée ? Voilà si longtemps qu'il ne disait rien ! Sa première parole sera la réponse : « Diuturni silentii, Patres Conscripti. Longtemps je me suis tu, Sénateurs.» — Et pourquoi ? Volontiers on se chuchotait des interprétations malignes. « Quo eram his temporibus usus, non timore aliquo, sed partim dolore, partim verecundia. Les circonstances me faisaient cette attitude. Était-ce crainte ? Non, c'était douleur, c'était aussi réserve.» — Satisfaite quant au passé, la curiosité se tourne vers l'avenir. Le discours qui commence va-t-il être un pur compliment sans conséquence ? L'attitude, qu'il vient d'expliquer, est-elle abandonnée une fois pour toutes ? « Finem hodiernus dies attulit, idemque initium quæ vellem quæque sentirem meo pristino more dicendi. Ce jour en marque le terme et, du même coup, il rend à mes vues et à mes sentiments la liberté accoutumée de leur expression.»

S'il faut avouer, Messieurs, que cette méthode de traduction est vraiment active, rejetant tout automatisme, toute routine, — qu'en même temps qu'elle discipline l'intelligence, elle exerce et tend la volonté par l'effort énergique et soutenu, ne « laissant point l'esprit se reposer paresseusement sur des formules et sur des signes,» mais l'obligeant à analyser, à comparer, à discerner, à saisir les nuances, à penser, serait-ce là un gain, un apport négligeable de libre et féconde énergie propre à gouverner sainement l'intelligence ?

***

Viennent maintenant les classes supérieures. Parce que l'élève sait traduire, parce qu'il sait comprendre et rendre tout un texte,

il peut boire à longs traits aux sources vives et inépuisables de la littérature grecque et de la littérature latine. Le temps est venu d'aborder une explication plus philosophique et plus littéraire.

Est-ce à dire que, dans les classes supérieures, l'étude plus approfondie et p us philosophique du vocabulaire ou de la grammaire ou de l'analyse, soit mal venue, et que, dans les classes grammaticales, il faille, sous prétexte que les enfants sont trop jeunes d'intelligence, négliger toute explication littéraire ? Assurément non. Différence, non pas de nature, mais de degré seulement entre les classes grammaticales et les classes littéraires. Pas de solution de continuité, — mais gradation continue, ce qui est la condition essentielle du vrai progrès par conservation et assimilation de plus en plus adéquate et substantielle de la grammaire et de la littérature. Initiations littéraires dans les classes grammaticales, oui ; — étude plus raisonnée et plus approfondie du vocabulaire ou de la grammaire, dans les classes supérieures, — tel semble bien être l'idéal.

Que l'explication philosophique et littéraire des auteurs marche de pair avec l'histoire littéraire. Et, pour cette raison, peut-être y aurait-il profit, avant d'ouvrir l'histoire littéraire proprement dite, à caractériser le génie grec et le génie latin, dans une esquisse d'ensemble, qui projetterait de la lumière sur l'explication plus détaillée qui suivra ! Quelles sont leurs ressemblances et leurs différences ? Leurs rapports avec le génie français ? Quelle est l'influence de la littérature grecque et de la littérature latine sur la littérature française ?

S'il serait chimérique, évidemment, pour vouloir tout approfondir, de nous arrêter aux moindres détails, puisque le temps et l'intelligence de nos enfants ne nous le permettent pas, essayons toutefois, en quelques leçons substantielles, quoique générales, lesquelles se préciseront ultérieurement par le détail de l'histoire et de la traduction, d'analyser, de distinguer et de mettre en relief les qualités générales et particulières de ces deux génies.

Chez les Grecs « merveilleuse facilité, — esprit d'initiative, — variété d'aptitudes, — heureux équilibre de la raison, de l'imagination, de la sensibilité ; — vif sentiment de la mesure, de la proportion, de l'harmonie et de la grâce, — amour de la nature, de la société, du beau sous toutes ses formes ; — passion de l'éloquence, de la gloire, de la liberté ; respect des traditions, optimisme et gaieté : » toutes ces précieuses et brillantes qualités, malheureusement assombries et gâtées par leur pente à la virtuosité, à la singularité, à l'exception, à la sophistique, à l'hérésie. Et, si le classique, c'est le vrai, le réel, l'équilibre, l'humain, pourrait-on soutenir que la littérature grecque, héritière des qualités et des défauts du

génie grec, plutôt spéculative et de pensée, est plus classique que la littérature latine, moins riche, moins brillante, moins étendue, moins subtile, moins parfaite de forme, moins originale, mais pratique et d'action, avec les caractères d'universalité, d'impersonalité, de positivité, qui distinguent le génie latin ? Et puis, ne serait-il pa intéressant d'étendre la question ? — Ces deux génies classiques, par rapport au génie saxon ou au génie germain, que sont-ils ? Inférieurs ou bien plutôt supérieurs ?

Idées générales et abstraites, mais aussi idées directrices, Messieurs. Quand les élèves, sont ainsi éclairés, il leur tarde pour peu qu'ils aient de saine curiosité et d'entraînement intellectuel, de voir et de goûter par eux-mêmes, d'être mis en contact direct avec les œuvres.

Abordons-les ces œuvres. Suivons-les dans leur évolution. Étudions leur origine, leur formation, leur apogée, leur déformation, leur décrépitude et leur décadence; — et, — pour me servir de l'expression d'un poète, « admirons les clartés naissantes de l'aurore, les splendeurs du midi, les pâles reflets du couchant » : évolution de la poésie, évolution de la prose ; faisant, à proportion du temps alloué, une large place à ce qu'après Monsieur Fougères, Monsieur l'abbé Camille Roy appelle si justement « les réalités » : — c'est-à-« dire à tout ce qui, dans une œuvre littéraire, est l'expression de « la vie ambiante et du milieu concret. »

Vous me l'avouerez, Messieurs, voilà des questions attrayantes, des questions d'intérêt général. C'est, par exemple, « l'esprit romain, esprit de conquête et de gouvernement, envahi par l'idéal artistique des grecs — *Græcia capta ferum victorem cepit* — puis par l'idéal religieux des chrétiens, modifié par eux et les modifiant à son tour, aboutissant, après une longue suite d'actions et de réactions, à cette fusion intime, d'où est sortie la civilisation moderne.»

Voici les siècles d'or, où par un concours de circonstances heureuses, se déploient, fleurissent, éclatent les génies supérieurs, illustres gloires d'un peuple ; — « où se font, dans les champs de l'intelligence, d'amples et de splendides moissons, comme il y a de ces étés exceptionnels, où la terre, dans sa fécondité, prodigue au laboureur tous ses biens » : siècle de Périclès, siècle d'Auguste, siècle aussi, Messieurs, des Pères de l'Église, qui, nonobstant l'instabilité et la variabilité de leur vocabulaire et de leur syntaxe, forment, par l'apport de vérités annonçant des jours meilleurs, « un soleil couchant incomparable après la journée la plus lumineuse qui fût jamais.»

Oui, aimons à remonter le cours des âges et à revivre, par l'esprit et par le cœur, dans ces siècles privilégiés. Ressuscitons et

fréquentons ces beaux génies. Présentons-les à nos élèves. Et, puisqu'il s'agit de discipliner l'esprit en même temps que de nourrir le cœur, traduisons de préférence les plus classiques.

Armés qu'ils sont du vocabulaire et de la grammaire, nos élèves entreront vite dans l'intime pensée de ces maîtres : — et — comme ils sont inoffensifs, ces maîtres, l'esprit, à les fréquenter, ne saurait prendre que de saines habitudes. C'est Brunetière qui nous en assure : « Un classique est tout artiste à l'école de qui nous pouvons nous mettre, sans crainte que ses leçons nous fourvoient.» Et l'illustre maître en donne les raisons. « Ce qui, en effet, constitue proprement un classique, c'est l'équilibre en lui de toutes les facultés qui concourent à la perfection de l'œuvre d'art: une santé de l'intelligence, comme la santé du corps est l'équilibre des forces qui résistent à la mort. Un classique est classique parce que, dans son œuvre, toutes les facultés trouvent chacune son légitime emploi, sans que l'imagination y prenne le pas sur la raison, sans que la logique y alourdisse l'essor de l'imagination, sans que le sentiment y empiète sur les droits du bon sens, sans que le bon sens y refroidisse la chaleur du sentiment, sans que le fond s'y laisse entrevoir dépouillé de ce qu'il doit emprunter d'autorité persuasive au charme de la forme, sans que jamais, enfin, la forme y usurpe un intérêt qui ne doit s'attacher qu'au fond. Pour développer une idée, la suivre dans ses conséquences, la décomposer en ses parties, et, quand il le faut, la recomposer, n'y rien mêler d'étranger, les classiques sont sans rivaux.»

Que si la matière littéraire abonde, si les deux années, consacrées à la littérature grecque et à la littérature latine, passent trop vite, gardons-nous des haltes inutiles. Laissons le particulier, le transitoire, l'éphémère, pour prendre le général, ce qui est encore aujourd'hui, ce qui sera demain vivant et éternel. C'est la vérité humaine, morale, religieuse, philosophique et littéraire qu'il faut rechercher. Il y a une âme de bonté dans les choses mauvaises, une âme de vérité dans les choses fausses, transmises par les auteurs païens. Dégageons cette âme de vérité ancienne, mais toujours nouvelle et jeune ; — et montrons que cette vérité, reconnue et acceptée, si magnifiquement chantée par l'âme païenne, en une prose et une poésie équilibrée de raison, de sensibilité, d'imagination, c'est un trésor, ce sont de précieuses perles, assurément, mais à quelle distance cette vérité toute humaine se trouve de la vérité chrétienne, qui, loin de la contredire ou de la condamner, l'agrandit, la complète et l'assainit. « Il n'y a de beau que Dieu, a dit Joubert, et après Dieu, ce qu'il y a de plus beau c'est l'âme; — et après l'âme, la pensée; — et après la pensée, la parole. Plus une âme

est semblable à Dieu, plus une pensée est semblable à une âme, plus une parole est semblable à une pensée, plus tout cela est beau.»

Nous étudions Homère. Avec Monsieur Croiset nous verrons, dans l'Iliade, « autre chose qu'une impression d'art et un divertissement de l'esprit. Nous y retrouvons ce qu'il y a d'éternel, le bien, le mal, le juste, l'injuste, dans la nature humaine, exprimé avec une sincérité et une force saisissante. Il n'est pas sans intérêt pour nous de savoir comment les hommes de ces temps reculés entendaient l'art de vivre et de quelle manière ils s'essayaient à résoudre les grands et difficiles problèmes de la vie. Il nous apparaîtra qu'il est des principes essentiels qui président aux rapports des hommes et qui, malgré les différences de temps et de lieu, demeurent invariablement les mêmes, dans leur fond, quelle que soit leur forme accidentelle. Nous assistons au lent effort de l'humanité pour se délivrer du mal, se rétablir dans l'ordre et la justice, et rentrer en possession de ces vérités essentielles, inscrites par le Créateur dans la conscience des hommes, défigurées par le symbolisme anthropomorphique, purifiées de cet alliage grossier par le labeur intellectuel des philosophes, et auxquelles le christianisme rendra toute la précision et tout l'éclat.» Leçons de morale individuelle et sociale enveloppées et agrémentées de fictions poétiques: — oui, — tel est bien le contenu de l'Iliade. Et que de pittoresque dans les descriptions et les récits ! Que d'intéressants et vivants épisodes ! Les adieux d'Hector et d'Andromaque, pour ne donner que cet exemple, ne forment-ils pas, au rapport de Faguet lui-même, un tableau qui renferme en lui les plus grandes beautés de l'humanité ? — l'amour conjugal, l'amour paternel, l'amour maternel, l'amour de la patrie : — résumé magnifique des plus hautes vertus et des plus heureuses vertus humaines. Dans la mêlée Hector est un lion. Voyez-le comme il s'élance. Le sang ruisselle autour de lui, — mais, quand ce guerrier farouche tient son enfant entre ses bras, il lui sourit avec amour. Point de stoïque attitude ! C'est naturel, c'est vrai. Hector est soldat, oui ; — il est père aussi, il est époux, et c'est ce qu'il n'oublie pas. « Retourne dans mon palais, brave Andromaque, prends soin de tes travaux, du fuseau, de la toile ; distribue à tes femmes leur tâche. Aux hommes nés dans Troie, et surtout à moi, sont réservés les périls de la guerre.»

Génie dans l'art de la forme, de la composition, et du style ; — c'est partout la vie, l'ordre partout ; — « Vigueur et fermeté de touche, — extrême simplicité de moyens unie à la grandeur de l'effet»

Voici maintenant Sophocle et son Antigone. Donnerons-nous raison au philosophe Hégel, qui voyait symbolisé dans Antigone le conflit entre la piété de la femme et la loi de l'état ? Non pas, —

mais nous verrons que la loi religieuse est en droit supérieur au principe d'autorité. Avec des menaces de mort, le farouche Créon défend à la dévouée et vaillante Antigone de rendre les derniers devoirs à son frère Polynice, mort ennemi de la patrie. Quoi donc ! Se croit-il, lui Créon, supérieur aux dieux immortels et leur ose-t-il faire la loi ? Antigone s'enferme dans sa résolution. Elle obéira aux dieux plutôt qu'aux hommes mortels. Écoutez : « Aussi bien qu'Étéocle, Polynice est mon frère. Polynice est ton frère, à toi, Ismène. Ce frère, je l'ensevelirai. Quand j'aurai fait mon devoir, il me sera beau et bon de mourir.» Créon lui reproche son crime, et la fière Antigone lui relance ces nobles paroles : « Ah ! ce n'est point Jupiter qui a promulgué cette défense ; ce n'est pas la justice, qui a pu imposer de telles lois aux hommes ; et je ne croyais pas que tes décrets eussent assez de force pour faire prévaloir les volontés d'un homme sur celle des immortels, sur ces lois qui ne sont point écrites et qui ne sauraient être effacées. Ce n'est pas d'aujourd'hui, ce n'est pas d'hier qu'elles existent. Elles sont de tous les temps. Si ma mort est prématurée, ce n'est qu'un plus grand avantage à mes yeux.» Ne croirait-on pas entendre, Messieurs, le « Mori lucrum » du grand apôtre ?

« Je vis, — je languis, — je soupire ;
« Ah ! mourons pour vivre toujours.»

Fières et sublimes paroles ! j'allais dire paroles chrétiennes ! paroles de martyrs traduits au tribunal des proconsuls païens ! — Et le chœur, qui pense comme Antigone, mais qui parle comme Créon, le chœur s'étonne de cet héroïsme : « C'est une impiété envers Étéocle, ami de la patrie, ennemi de Polynice.» — « Ce n'est pas pour haïr, riposte Antigone, mais pour aimer que je suis sur terre.»

Encore un cri du cœur, énonçant cinq siècles à l'avance la grande loi de la charité. La condamnation se prononce. Antigone envisage la mort. Alors, alors seulement, lorsque l'héroïne étend un dernier et douloureux regard sur tout ce que la mort va lui ravir (reconnaissez ici l'humaine nature) l'enthousiasme semble ne plus la pousser ni l'exalter. La jeune fille pleure, l'héroïne, cependant, reste debout devant la mort, « Loin de nous les héros sans humanité ! »

Les siècles passent. Voyez cette autre héroïne, une française, celle-là, Jeanne-d'Arc sur le champ de bataille; — et dites-moi si ces deux vaillantes âmes ne se ressemblent pas. Craint-elle peut-être l'ennemi, Jeanne d'Arc ? Non, elle ne le craint pas.

« Quand Jeanne, poursuivant au nom de Dieu Bedfort,
« Fauchait les rangs serrés des soldats d'Angleterre,
« Toujours calme et bravant leur inutile effort,

« Elle ne les comptait qu'en les voyant par terre.»

Sans peur et sans reproche, c'est pour son Dieu que Jeanne combat et pour la France. La mort, elle ne la craint pas ; — et, cependant, comme Antigone, Jeanne aussi sait pleurer :

« Au pied de l'échafaud, sans changer de visage,
Elle s'avançait à pas lents,
Tranquille elle y monta ; quand debout sur le faîte,
Elle vit ce bûcher qui l'allait dévorer,
Les bourreaux en suspens, la flamme déjà prête ;
Sentant son cœur faillir, elle baissa la tête
Et se mit à pleurer.»

Admirables choses, Messieurs, qu'il faut verser abondamment dans l'intelligence et le cœur de nos enfants !

C'est encore Démosthènes, c'est Virgile, Cicéron, Tacite et tant d'autres, qui généreusement m'ouvriront, pour peu que je les fréquente, leurs trésors de sagesse et d'expérience, leurs trésors de vrai, de beau et de bon.

Arrive-t-il, hélas ! qu'au lieu de la vérité, c'est l'erreur que je rencontre. Je la démasque.

« Derrière Lucrèce se rangent ceux pour qui le monde et l'homme s'expliquent d'eux-mêmes. Mais avec tout son matérialisme, tout son positivisme, toute son irréligion, Lucrèce n'est pas un savant, Sa poésie, faite de géométrie, de passion, de pittoresque, est délétère,» et n'en distille que plus habilement le poison. Et Lucrèce vit encore et règne de nos jours.

Voici Horace, le joyeux Horace. S'il y a des beautés de premier ordre dans ce législateur du goût, il y en a de bien pernicieuses aussi, sa morale des honnêtes gens, par exemple, dont Ste Beuve disait : « Ce n'est pas la vertu, c'est un composé d'habitudes, de bonnes manières, d'honnêtes procédés, reposant d'ordinaire sur un fond plus ou moins généreux, sur une nature plus ou moins bien née. Quand survient quelque grande crise, quand quelque grand criminel s'empare de la société pour la pétrir à son gré, cette morale est insuffisante ; — elle l'est toujours insuffisante, — elle se plie, elle s'accommode en trouvant mille raisons de colorer ses bassesses et ses cupidités. Elle ne pousse pas aux sublimes vertus qui sont, il ne faut pas l'oublier, de laborieuses conquêtes de la volonté et le prix de douloureux efforts. Si elle existait seule, l'idéal de l'humanité irait s'affaiblissant.» C'est qu'en effet, seule la morale chrétienne peut déprendre les âmes des grossières passions de la terre et les élever jusqu'à la sainte liberté des enfants de Dieu : morale des martyrs et des héros qui ont vaincu le monde.

J'aimerais à savoir si, comme on l'a dit, Virgile est supérieur à Ovide, Cicéron à Pline ou à Quintilien, Tite-Live à Polybe, et quelles sont les raisons de cette supériorité et de cette préférence. Si c'est la philosophie qui élève Virgile, Cicéron, Tite-Live, n'aurais-je pas alors une belle occasion de venger les idées générales du mépris dont les couvrent parfois des esprits aveuglés par l'utilitarisme ?

Sous l'enveloppe matérielle, sous la forme et la coupe d'un vers ou d'une période, j'aimerais à découvrir et à faire voir à mes élèves, « l'espèce de sensibilité ou d'imagination départie à l'écrivain et le jeu naturel de son esprit, ses procédés de composition et de style.»

J'aimerais à comprendre et à faire comprendre, à goûter et à faire goûter l'harmonie, le rythme, la mélodie, la mesure de a prose et de la poésie grecque et latine : harmonie, mélodie, rythme et mesure qui, bien que plutôt secondaires, en aidant la mémoire, servent si bien l'imagination, la sensibilité et la raison.

Ah ! sans doute, pas de commentaires qu'un spirituel critique a appelés « vide-poches » et qui consistent, à propos de rien, à parler de tout. Non, faisons valoir les textes. Exprimons la sève dont ces textes sont pleins.

***

J'aimerais encore... mais, pour ne pas abuser de votre temps et de vos forces, c'en est assez, Messieurs, et après vous avoir remercié de votre longue et bienveillante attention, je termine.

Comme je prêche des convertis, je me demande, non pas si j'ai réussi à démontrer la nécessité des études grecques et latines pour la formation intellectuelle et morale du jeune homme, mais si je n'ai pas, par ignorance ou par maladresse, trop déformé l'idéal, que vous vous êtes fait déjà, de l'explication des auteurs anciens. A notre époque, comme au temps passé, puisque c'est l'énergie qui donne le branle au monde, alors que l'intelligence l'oriente dans l'action, c'est donc l'énergie que doit déployer l'éducation, — mais l'énergie qui gouverne l'intelligence, l'intelligence qui s'élève aux principes supérieurs de vie, aux idées générales et abstraites. Le moyen d'y exercer un jeune esprit, est, n'en doutons pas, de lui faire repenser la pensée si haute, si vaste, si riche des maîtres grecs et des maîtres latins, — ce qui se fait, non par la lecture d'une traduction étrangère, quelque parfaite qu'on la suppose, mais par le travail personnel et méthodique de la traduction.

Nous continuerons donc, s'il plaît à Dieu, de lier commerce avec ce lointain passé et de demander aux grecs et aux latins des siècles d'or surtout, une substantielle et agréable nourriture de l'intelligence et de la volonté, qu'en sages et dévoués éducateurs nous saurons faire nôtre d'abord et approprier ensuite à la jeunesse. Les trésors abondent inépuisables. Les vents contraires, si violente que soit leur poussée, ne nous en détourneront pas. « O morts illustres, morts vénérés, morts aimés, qui vous reposez des agitations de la vie dans la paix de la gloire, nous ne vous oublierons pas ; ni vous, morts plus obscurs, dont la tâche moins éclatante n'a pas été moins utile. Nous respecterons en vous la mémoire du passé.» Nous ferons entrevoir aux plus jeunes votre richesse et votre plénitude, — et nous les entraînerons, dès leurs premières classes, au travail personnel et méthodique de la traduction pour que, dans les classes de littérature, ils s'enrichissent de vos trésors, et deviennent, grâce à cette culture, aptes aux études supérieures et spéciales.

Avons-nous réussi, Messieurs, réussirons-nous dans cette œuvre de formation intellectuelle et morale ? Je le crois et je l'ose espérer. Nous rappelant que l'éducation, comme toute question sociale, est une question morale plus encore qu'une question de science, de méthode et de sanction, nous nous efforcerons d'unir, dans notre enseignement, « aux leçons qui font les esprits cultivés, celles qui font les volontés droites.» Dieu bénira nos efforts et la société nous en saura gré.

J.-D. Lalonde, P. S. S.

Note : — Dans les *Rapports des Jurys* de l'an dernier (juin 1912), il s'est glissé, à propos du thème latin, deux fautes que les lecteurs auront sans doute corrigées d'eux-mêmes. Il faut lire évidemment :

Page 6, ligne 19 : *vehementibus* au lieu de *vehementis*.
Page 9, ligne 17 : *concernant* au lieu de *contenant*.